

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ROSANA DIAS FRAGA

**OS/AS PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONDIÇÃO
DOCENTE: APRENDIZAGENS E SENTIDOS DA PROFISSÃO**

VITÓRIA
2008

ROSANA DIAS FRAGA

**OS/AS PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONDIÇÃO
DOCENTE: APRENDIZAGENS E SENTIDOS DA PROFISSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Zenólia Christina Campos Figueiredo

VITÓRIA
2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Eugenia Magna Broseguini – Bibliotecária – CRB-12/ES no. 408)

R811p Fraga, Rosana Dias, 1967-
Os/As professores/as de Educação Física e sua condição docente: aprendizagens e sentidos da profissão / Rosana Dias Fraga. – 2008.
157 f.

Orientadora: Zenólia Christina Campos Figueiredo

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação Física - Professor. 2. Professor de Educação Física – Formação. 3. Professor de Educação Física – Vitória (ES). I. Zenólia Christina Campos Figueiredo. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Os/As professores/as de Educação Física e sua condição docente: aprendizagens e sentidos da profissão.

CDU: 796
CDD: 613.7

ROSANA DIAS FRAGA

**OS/AS PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONDIÇÃO
DOCENTE: APRENDIZAGENS E SENTIDOS DA PROFISSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em Educação Física.

Aprovada em 20 de maio de 2008.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Zenólia Christina Campos Figueiredo
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof^o. Dr^o Valter Bracht
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^o. Dr^o Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^o. Dr^o Vicente Molina Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

A Deus pela presença em minha vida.

Ao meu pai que, mesmo na ausência física, continua sendo a minha grande referência.

À minha mãe, irmãs, irmãos, cunhadas, cunhado, sobrinhas e sobrinhos pelo carinho, paciência e apoio no cuidado com minha filha, e por sempre acreditar em mim e incentivar minhas escolhas e decisões.

À minha filha/amiga, Elisa, pela tolerância com as minhas ausências para a realização deste estudo e por me ensinar, a cada dia, a tentar ser melhor e a acreditar na vida.

À minha orientadora, professora Zenólia Christina Campos Figueiredo, pela orientação, pelo rigor, pelo incentivo, pela confiança e pela amizade construída. A você, Zel, toda a minha admiração e respeito!

À professora Inês Assunção de Castro Teixeira pela acolhida, pelas sugestões e pelas reflexões realizadas na fase inicial da pesquisa, que muito me orientaram em todo seu transcurso.

Aos/às professores/as de Educação Física que aqui se reconhecem por Antônio, Áquila, Bárbara, Bruno, Cláudia, David, Iara, José, Luiza, Nívea, Renata e Sofia, sujeitos do estudo, que me contaram e permitiram tornar pública parte de suas histórias de vida, sem as quais nada do que eu dissesse faria sentido.

Aos/às meus/minhas amigos/as do “JAM”, tanto os/as que lá ainda estão quanto os/as que tomaram outros rumos, meu profundo carinho, respeito e agradecimento por tudo que me ensinaram/ensinam e pelo que aprendemos juntos/as.

Aos/às queridos/as amigos/as da SEME pelo incentivo, pelas trocas e aprendizagens e, especialmente, ao professor Carlos Fabian de Carvalho, por acreditar em mim.

Aos/às professores/as de Educação Física do município de Vitória pelo aprendizado e pelo convívio ao longo do processo de Formação Continuada que, em grande medida, me incentivou a realizar o Curso de Mestrado e a desenvolver as reflexões que aqui apresentamos.

Aos/às professores/as de Educação Física Júlio Roxo, Penha Mara Fernandes Nader, Rosângela Loyola e Valéria Batistini Brunoro, amigo e amigas que me incentivaram nos estudos e, também, levaram-me a reafirmar/reconhecer os “possíveis” na nossa área.

A todos/as professores/as e colegas da Turma 1, pela convivência, pelas trocas, pelos momentos de grande aprendizagem e pela relação construída.

Aos funcionários do CEFD/UFES, em especial ao Serginho, amigo de longa data, daqueles que a gente pode contar sempre.

Por fim, estendo os meus agradecimentos a todos/as amigos/as, colegas e conhecidos/as que, mesmo não citados aqui de forma direta, contribuíram, de outros modos, para a realização deste estudo.

*[...] o mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais, ainda
não foram terminadas - mas que elas vão sempre
mudando (GUIMARÃES ROSA).*

RESUMO

Trata de um estudo que busca compreender a constituição da docência a partir das narrativas de 12 professores/as de Educação Física do Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES. São sujeitos, autores de suas práticas, os quais, ao longo de suas trajetórias e contextos sociais em que vivem/viveram, constroem e reconstroem conhecimentos que se instauram em seus cotidianos, para além das aprendizagens advindas dos seus processos acadêmicos de formação. Dessa maneira, a formação é entendida em seu caráter dinâmico e, sempre, inacabado. O objeto central do estudo foi delimitado a partir da seguinte questão: como nos constituímos professores/as de Educação Física? A questão central do estudo está delimitada na busca pela compreensão dos processos vivenciados por professores/as de Educação Física, na constituição de sua condição docente, entendida como “as situações” nas quais o sujeito se torna professor. Nessa questão, perpassam as vivências nos seus contextos sociais/pessoais, nos seus processos de formação (inicial e continuada) e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Parte do pressuposto de que a escola é o lócus privilegiado em que a docência se instaura, o que justifica a opção de pesquisa com professores/as atuantes na regência de classe. A escolha dos sujeitos e a coleta de informações aconteceram em etapas e, em cada uma delas, foram utilizados diferentes instrumentos: o questionário, o memorial e a entrevista. Partia da análise das informações levantadas por um instrumento e, ao atentar para a necessidade de ampliação ou aprofundamento das informações obtidas, outro recurso de coleta era utilizado no transcurso da pesquisa. O diálogo teoria/empíria foi feito ao longo do texto numa articulação entre a teoria estudada e os dados levantados com os sujeitos, em que mereceram destaque: a constituição da identidade profissional, a formação e a aprendizagem da docência, a docência praticada e os motivos que levam à permanência na profissão. A análise dos dados mostra os modos singulares de professores/as se perceberem nesse processo de constituição docente, reconfigurados de acordo com os papéis e lugares sociais em que vivem/viveram. A pesquisa pode colaborar para um melhor entendimento da profissão professor/a de Educação Física, bem como contribuir na elaboração de novas políticas e propostas de formação de professores/as e prática docente.

Palavras-chave: Educação Física. Escola. Docência. Formação.

ABSTRACT

Taking the narratives of twelve physical education teachers from the Municipal School District of Vitória, ES as a starting point, this study seeks to understand how educators construct their teaching practices and personas. Teachers are protagonists, authors of their own practices, who, throughout their journeys and in the social contexts in which they live/have lived, construct and reconstruct the knowledge which they utilize in their daily lives, going beyond their formal, academic preparation. In this way, teacher preparation is understood as dynamic and never as complete. The study seeks to understand the processes experienced by physical education teachers as they construct themselves as educators -- the situations in which one becomes a teacher. These experiences transverse their social and personal contexts, their initial and continuing educational processes and the pedagogical practices developed in their schools. It is presupposed that in-service teachers working in a school are installed in a privileged locus, thus justifying the choice of using acting teachers as the subject of this study. The choosing of research subjects and the collection of information happened in stages, with each stage utilizing a different research instrument: questionnaires, memorials and interviews. Based on analysis of the data collected with each one, and remaining attentive to the need to deepen or amplify the information obtained, other data collection techniques were selected throughout the course of the research. A dialogue between theory and empiricism was created throughout the text as the theory being studied was articulated through the information collected from the research subjects, highlights of which include: the construction of professional identity, teacher education and learning to be a teacher, teaching practice and motives for remaining in the profession. Data analysis shows the unique and individual ways in which each professional perceives himself/herself in this process of constructing oneself as a teacher, each profile reconfigured in accordance with the roles and social situations in which that professional lives/lived. The research will be able to collaborate with the creation of a better understanding of the profession of physical education teacher as well as contributing to the elaboration of new policies for teacher education and teaching practice.

Key words: Physical Education. School. Teaching. Teacher Education.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	12
2	INTRODUÇÃO: PROBLEMATIZAÇÃO E APROXIMAÇÕES TEÓRICAS... 15	
3	TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA..... 36	
	OS “LUGARES”, OS “SUJEITOS” E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO DE CAMPO.....	36
	O perfil dos sujeitos colaboradores da pesquisa.....	46
	Tentativa de legitimação da pesquisa.....	47
	REFLEXÃO DAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS: formas de aproximação e compreensão dos dados.....	49
3.2.1	A análise dos dados atravessada pelo dilema da relação teoria/empiria.....	49
3.2.2	A memória balizando os fatos, acontecimentos, escolhas e experiências... ..	54
3.2.3	Entre (in)certezas e “descobertas”: a construção da docência....	60
4	CONSTITUIÇÃO E SENTIDOS DA DOCÊNCIA..... 66	
4.1	A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	69
4.2	A FORMAÇÃO E A APRENDIZAGEM DOCENTE	76
4.3	A DOCÊNCIA PRATICADA	91
4.4	A PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO.....	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 107	
	REFERÊNCIAS.....	112
	APÊNDICES.....	117
	APÊNDICE A – Questionário aplicado aos/às professores/as.....	118
	APÊNDICE B – Solicitação de escrita do memorial.....	120
	APÊNDICE C – Entrevista realizada com o professor Antônio.....	121
	APÊNDICE D – Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	134

APÊNDICE E – Entrevista realizada com a professora Sofia.....	135
APÊNDICE F – Autorização para uso dos dados.....	149
APÊNDICE G – Carta de solicitação de parecer e convite para defesa do estudo.....	150
ANEXOS	151
ANEXO A – Memorial do professor Antônio.....	152
ANEXO B – Memorial da professora Sofia.....	156

1 APRESENTAÇÃO

Este é um estudo sobre a docência, protagonizado por 12 professores/as de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES. Sujeitos que, de forma generosa, narraram suas trajetórias e experiências vividas na constituição de sua condição de “ser professor”, que se distinguem sobre diversos aspectos, mas, em comum, têm a afinidade com o trabalho no contexto escolar e a ele dedicam grande parte de suas vidas, ensinando Educação Física às crianças e adolescentes do município de Vitória. São professores/as que também se assemelham pela perspectiva de permanecerem na docência, apesar dos tantos desafios enfrentados para uma sobrevivência digna em uma profissão atravessada por tanta complexidade.

Entendemos que o que move um/a pesquisador/a são as inquietações que, de alguma forma, o/a provocam a buscar compreender a situação ou a problemática que o/a desafiam. Para nós, especificamente, esta pode ser sintetizada na seguinte questão: como nos constituímos professores/as de Educação Física do espaço escolar?

Tal desafio está intrinsecamente ligado à nossa história de professora de Educação Física, há 16 anos praticando a profissão docente em instituições públicas, dentre as quais se insere a Escola Municipal de Ensino Fundamental “José Áureo Monjardim” (EMEF “JAM”), espaço no qual vimos nos constituindo profissionalmente e praticando experiências que, em grande medida, nos fez despertar para as questões que norteiam e atravessam este estudo. Soma-se a essas experiências a que tivemos durante os últimos seis anos atuando no processo de Formação Continuada desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES, no qual pudemos conviver, dialogar, refletir e, sobretudo, aprender com os/as colegas professores/as de Educação Física e, também, com os/as de outras áreas, a dar novos sentidos à nossa profissão e prática pedagógica. Em ambos os espaços, sentimo-nos provocada a compreender a constituição dos sujeitos professores em suas singularidades, percebida

por meio de suas diversificadas posturas e concepções acerca da educação, da Educação Física e da ação docente.

Sendo assim, falar de docência neste estudo significa para nós falar da constituição e dos sentidos que lhe são atribuídos; de sua natureza, que é o ensino; do sujeito da ação pedagógica – o/a professor/a; da escola como lócus em que a docência se instaura e das relações que nela são estabelecidas entre os sujeitos que motivam o processo ensino/aprendizagem – professores/as e alunos/as. Ressaltamos, porém, que a singularidade de ser professor de Educação Física é por nós abordada e compreendida, enredada numa organização maior a qual pertencemos: a categoria docente.

A organização de nossas idéias foi apresentada em cinco capítulos neste estudo. Nesse primeiro fazemos uma breve apresentação da proposta de pesquisa e no segundo buscamos situar o/a leitor/a sobre a origem da problemática investigada, num diálogo com as opções teóricas que inicialmente selecionamos para desenvolvê-la.

A apresentação da trajetória metodológica percorrida consta do terceiro capítulo. Foi nesta etapa, quando procuramos nos aproximar dos dados empíricos oriundos das informações e narrativas dos sujeitos e refletir sobre eles, que nos deparamos com a problemática do diálogo entre teoria e empiria presente nas práticas sociais de investigação. Optamos por fazê-lo, articulando, ao longo do texto, tanto os dados levantados com os sujeitos e os nossos, na condição de professora/pesquisadora, quanto os dos/as autores/as por nós selecionados/as.

A análise dos dados, já iniciada no terceiro capítulo, ganha centralidade no quarto, espaço em que trouxemos, para nossas reflexões, outros/as autores/as pela necessidade de ampliar questões emergidas no transcurso da pesquisa. Dessa forma, o quarto capítulo encontra-se subdividido em quatro itens, nos quais buscamos abordar os aspectos que mais nos chamaram a atenção nas narrativas dos/as professores/as. São eles: a constituição da identidade profissional; a formação e a aprendizagem docente; a docência praticada; e a continuidade e permanência na profissão.

Finalizando o estudo, mas sem a pretensão de esgotar a temática estudada, passamos ao quinto capítulo, as considerações finais, momento em que apresentamos

tanto a síntese do que apreendemos na pesquisa quanto o que dela emergiu e que acena para a necessidade de aprofundamento em outras formulações investigativas.

2 INTRODUÇÃO: PROBLEMATIZAÇÃO E APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Para começar, é preciso começar e não se aprende a começar. Para começar, é preciso apenas coragem. (NÓVOA, 2003, apud OLIVEIRA, 2006).¹

Aceitando a provocação de Nóvoa (2003), quando nos sugere “apenas” coragem para começar, é que começamos. Coragem para dizer o que pensamos, sentimos, percebemos, pesquisamos e, sobretudo, em que acreditamos. Coragem de nos expor, de falar de nossas experiências,² de nossas vidas de professores e professoras de Educação Física, com os riscos e vulnerabilidades que essa iniciativa possa representar.

Provida da coragem necessária ao início, surge, então, o dilema: por onde começar? Em um estudo que tem como propósito compreender a constituição da docência a partir das narrativas dos sujeitos professores de Educação Física, que praticam a sua condição profissional na instituição social escola, as possibilidades são diversas. Inteirar-nos “de fora para dentro” acerca do como a docência tem sido abordada na produção científica e “de dentro para fora” sobre como nos temos constituído professora parece um bom começo.

Como ponto de partida, tomamos a fala de Fontana (1997, p.18), quando, na condição de professora, mostra:

Entre o muito que tem sido dito e escrito sobre nós e o muito que se tem planejado e proposto a nós, têm-se revelado muitas faces de nossa atividade profissional. Faces nem sempre harmônicas. Faces nem sempre agradáveis de encarar. Faces em que, muitas vezes não nos reconhecemos [...].

¹ Essa referência faz parte da Nota de Apresentação do livro “Narrativas e saberes docentes”, organizado por Valeska Fortes de Oliveira (2006).

² Quando falamos de experiência, tomamos Larrosa (2000a) como referência, quando diz que experiência é aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca.

Com essa fala, a autora enuncia a insatisfação de muitos/as professores/as ante a forma como normalmente têm sido tratados/as nas produções acadêmicas. Ao mesmo tempo em que essas produções revelam aspectos da profissão com vistas à interpretação do vivido, produzem uma imagem idealizada de professor/a e de sua prática docente.

No âmbito das práticas pedagógicas, Azevedo (2004) apresenta inquietação, ao referir-se às muitas propostas que, periódica e sistematicamente, chegam às escolas. Mostra que professores/as reagem diante dessas proposições por meio de atitudes de repúdio e de desconfiança, mas revela que, por vezes, elas são recebidas com aplausos.

Para além da produção acadêmica, as falas dessas autoras podem remeter ainda às tantas análises que são realizadas pelos sujeitos sociais que, de alguma forma, vivenciam ou vivenciaram o espaço escolar. Seja na condição de pais, seja na de mães ou responsáveis, seja como alunos/as, seja na de “amigos da escola” e visitantes, o fato é que, reiteradamente, professores/as aparecem como alvo das conversas que acontecem nas diversas instituições sociais, nos noticiários da mídia, nos discursos da classe política, nas produções e eventos científicos da educação.

Elogiados e valorizados por uns, por outros criticados, questionados, os/as profissionais do ensino não passam despercebidos/as no contexto social.

Em se tratando dos/as professores/as de Educação Física, esses sujeitos representam, literalmente, cenas de visibilidade na escola pelo simples (ou complexo?) fato de praticar a sua ação docente em áreas abertas: em pátios, quadras, campinhos, terrenos de variados aspectos e dimensões e mesmo em espaços precários, improvisados pela criatividade que parece inerente a esses/as profissionais. Assim, o lugar ocupado na dinâmica das escolas os torna passíveis da observação e avaliação diária de toda a comunidade escolar.

Dessa forma, parafraseamos Teixeira (2007, p. 428), ao perceber que professores e professoras, em geral, expostos/as ou não pela sua ação docente, “[...] vão sendo ditos e desditos, benditos e malditos. Vão sendo escritos”.

Admitimos, porém, ser este mais um estudo que se materializa sob a forma de escrita, tendo os/as professores/as como foco e como sujeitos de pesquisa. No entanto, pretendemos inscrever uma marca de pesquisadora, assumindo o compromisso de realizar uma pesquisa que mais fale “com” do que “sobre” os/as professores/as de Educação Física. Para tanto, tomamos Ferraço (2003) como referência, quando alerta para o fato de que falar “sobre” nos revela o intento de poder falar do/a outro/a, com referência nele/a mesmo/a, colocando-nos separados/as desse/a outro/a, o que seria uma incoerência por nos reconhecer como esse/a outro/a: como professora de Educação Física.

Para delinear nossas intenções de estudo, recorremos ao que tem sido escrito/debatido no campo da Educação Física³ sobre a constituição da docência e nos deparamos com a carência de produção dessa temática específica na área. Essa limitação não inviabilizou a intenção de pesquisa por atentarmos para o fato de que os acúmulos das discussões que permeiam a Educação Física escolar têm acontecido há algum tempo em consonância com o debate educacional mais amplo.

Buscamos, então, nos aproximar do tema deste estudo, tomando, de início, como referência, autores/as do campo educacional que, mesmo se valendo de diferentes metodologias e referenciais, vêm abordando a constituição da docência nos sujeitos professores em suas investigações (ARROYO, 2000; AZEVEDO; ALVES, 2004; FONTANA, 2005; NÓVOA, 2000; VASCONCELOS, 2000; TEIXEIRA, 2007).

Contudo, reconhecemos a necessidade de não nos desvencilharmos de questões da Educação Física que lhe são próprias, como: a trajetória, a inserção e o desenvolvimento dessa disciplina no âmbito educacional; os fatores que influenciam professores/as a optar pelo curso e pela escola como espaço de atuação profissional; o debate epistemológico da área, bem como dos saberes e práticas, entre outras. Consideramos, também, a singularidade do/a professor/a de Educação Física escolar bem como a sua formação específica em nível superior. Entretanto, para além dessa

³ A Educação Física é reconhecida neste estudo como um dos componentes curriculares da educação básica. Mesmo compreendendo-a como parte de uma organização maior – a categoria magistério – não ignoramos a existência de suas produções teóricas específicas, construídas historicamente. Também não desconsideramos as questões referentes à hierarquização das disciplinas “[...] decorrentes de relações de poder na sociedade, que se manifestam dentro do currículo” (FIGUEIREDO, 2004, p. 16), nem aquelas que se voltam para o incansável debate acerca de sua legitimidade no contexto escolar.

consideração, reconhecemos esse profissional, neste estudo, como sujeito pertencente a uma organização maior: à categoria docente ou, nos termos de Arroyo (2000), à categoria magistério.

Buscando o significado atribuído à palavra docência, temos esse termo em Luft (1998) como sinônimo de ensino e, ainda, como “cargo ou a função de docente”, que, por sua vez, se refere à pessoa que ensina, nesse caso, o/a professor/a.

A docência, nesses termos, ganha significado, quando nos reportamos ao ensino e ao sujeito que a constitui: o/a professor/a. No entanto a entendemos enredada a uma lógica mais complexa, vinculada a um espaço não menos complexo que é a instituição social escola, lugar em que se legitima o processo ensino-aprendizagem⁴ por meio de relações que são estabelecidas entre o sujeito da ação educativa – o/a professor/a – e seus/suas alunos/as. À docência vincula-se, também, como nos lembra Arroyo (2000), a imagem construída socialmente do que é ser professor/a, que se desencontra das imagens pretendidas pelos sujeitos que a compõem – pela categoria magistério.

Falar de docência, então, neste estudo, significa nos reportar à sua natureza, que é o ensino; ao sujeito da ação pedagógica – o/a professor/a; à escola como lócus em que a docência se instaura e, ainda, às relações que nela são estabelecidas entre os sujeitos que motivam o processo ensino/aprendizagem – professores/as e alunos/as, relações essas mediadas pelos conhecimentos social e historicamente produzidos/acumulados (TEIXEIRA, 2007).

Continuando a investida nas produções acadêmicas referentes à constituição da docência, encontramos, no campo da formação de professores, um fecundo espaço de investigação e orientação para a pesquisa. Santos (2002) revela que, nos últimos anos, houve um aumento de publicações nesse campo e também que o/a professor/a passou a ter centralidade nesses estudos. Tem-se buscado conhecer como esse sujeito é formado nas/pelas instituições escolares, tanto em relação à sua formação inicial, ou antes dela, quanto à sua prática profissional.

⁴ Reconhecemos o ensino e a aprendizagem como processos que se estabelecem para além da relação professor/a/aluno/a e não somente no espaço escolar. Também não desconsideramos a influência dos demais sujeitos que na escola atuam na realização desses processos. As delimitações foram feitas visando a especificar melhor o objeto de estudo.

Tal fato revela a articulação existente entre o campo de formação de professores e o das práticas pedagógicas. Sobre esse aspecto, Pimenta (2000, p. 15) constata, em seu estudo, que “[...] repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das demandas importantes dos anos 90”. A autora considera também que as investigações sobre as práticas, por sua vez, vêm apontando novos caminhos para a formação de professores e destaca a discussão sobre a identidade profissional como um deles.

Percebemos que, ao buscar compreender a constituição da docência, necessário se faz, então, entendê-la em seus processos formativos, que conduzem os sujeitos a optar, praticar e se constituir na profissão. No entanto, esses processos não se referem unicamente à formação institucional obtida nem à prática profissional desenvolvida cotidianamente; referem-se ao imbricamento de ambas nas trajetórias de vida do sujeito professor/a.

Entendemos, assim, que as vivências, nos diversos contextos socioculturais nos quais estamos ou estivemos inseridos/as (família, profissão, religião, lazer, e outros), encontram-se atravessadas pela/na condição de professores/as praticantes do cotidiano escolar.

As experiências sociais⁵ construídas ao longo de nossa existência imprimem em nós maneiras singulares de ver, pensar, questionar e ressignificar o mundo, fazendo-nos e constituindo-nos no que somos pessoal e profissionalmente, por meio de um processo que é permanente e sempre inacabado.

Dessa maneira, causa-nos estranhamento ser tratados/as em nossa profissão como se fôssemos uma “categoria autônoma”, desvinculada de uma realidade social complexa, como se dela não fizéssemos parte e por ela não fôssemos influenciados/as. Mais, ainda, quando nos deparamos com estudos que se reportam ao exercício da docência, enfatizando somente a dimensão técnica da ação pedagógica, reduzindo a profissão docente a um conjunto de competências, no qual a figura dos/as

⁵ Aqui nos referimos às experiências nos diversos espaços de nossa vida social e que constituem a condição de sujeito sociocultural (TEIXEIRA, 1996). Goodson (2000) também nos ajuda nessa reflexão, quando considera as “experiências de vida” e o ambiente sociocultural vivido como “ingredientes-chave” da pessoa que somos.

professores/as aparece num papel meramente secundário. Paradoxalmente, esses sujeitos ganham centralidade, quando sobre eles recai a atribuição de transformar a educação do País e, para tanto, a eles é atribuído um número maior de responsabilidades, conforme ressalta Esteve (1995, p. 100):

Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc. [...].

Morgado (2005) também se contrapõe à hiper-responsabilidade que se confere aos docentes, no que tange àquilo que acontece no âmbito das aulas. Salienta a necessidade de se relativizar a ênfase que é atribuída ao papel dos/as professores/as na determinação das práticas educativas, por compreender “[...] a influência de múltiplos fatores que determinam a realidade contextual em que trabalham” (MORGADO, 2005, p. 31).

Visando a atingir esse perfil profissional e justificando que a melhoria da educação ocorre pela via da formação dos/as professores/as, emergem, no campo educacional, estudos que se voltam para as abordagens prescritivas, a um “dever ser” (ARROYO, 2000). Eles revelam o “como fazer”, intentando instrumentalizar o/a professor/a por meio de diferentes métodos e técnicas de ensino para qualificação de sua prática pedagógica. Orientam o “como ser” professor/a, fundamentados em tendências teórico-pedagógicas que delineiam um ideal de professor/a e indicam formas como ele/a deve agir, pensar a si próprio/a, a escola e o mundo, como se todos/as os/as professores/as agissem desprovidos/as de intencionalidades e descolados/as de seus contextos sociais, econômicos e culturais.

Concordamos com Arroyo (2000), quando analisa o imaginário social voltado para a docência e considera empobrecedora essa visão presente no campo educacional, que, historicamente, reduz o trabalho docente ao domínio de competências técnicas. Esse entendimento é atravessado fortemente por princípios morais e éticos que associam a imagem do/a professor/a a uma idealização. Dessa

maneira, mascara-se e simplifica-se a análise de um campo social e cultural de tamanha complexidade, ao mesmo tempo em que se adia a solução emergencial dos problemas do âmbito da educação, que sabemos não serem poucos.

Nóvoa busca situar historicamente o que denomina visão racionalista da docência e ressalta não ser admissível, nos tempos atuais, reduzir a vida escolar às dimensões racionais, sobretudo porque grande parte dos “[...] actores educativos encara a convivialidade como fator essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens acadêmicas” (NÓVOA, 2000, p. 14). Tal fato indicia uma inquietação do professorado diante aos modelos prontos que lhe são impostos, que ignoram suas experiências, saberes e práticas.

Contrapondo-se a essa maneira de perceber a docência, surgem pesquisas, reflexões e tomadas de decisões, no que concerne à formação e à profissionalização de professores/as. Esse fato, que ocorre tanto no contexto internacional quanto no nacional, pode ser constatado pelo aumento de publicações e investigações voltadas para essas temáticas ao longo da última década, conforme revelado nos estudos de Castro e Vilela (2003). Neles se evidencia uma mudança de foco nas investigações, na medida em que se traz o magistério para “[...] o centro do movimento de renovação educativa e contribui para a desconstrução de um imaginário que o secundariza” (ARROYO, 2000, p. 10). Chama-se, também, a atenção para a ausência da “voz do/a professor/a”, evocando a necessidade do protagonismo desses sujeitos nas pesquisas, especialmente naquelas que têm como foco o processo de formação e prática pedagógica.

Contudo é importante ressaltar que a opção pela escuta da “voz do/a professor/a” não implica a desvalorização dos saberes que perpassam a ação pedagógica (BORGES, 1998). “Também não [deve] diminuir, em nada, a preponderância do papel desempenhado pelos professores” (MORGADO, 2005, p. 31), tampouco desconsiderar a importância de uma ação docente pautada na ética e no compromisso. Provoca, sim, a possibilidade de inscrever a formação desses/as profissionais numa dimensão que está imbricada em suas experiências pessoais, sociais e culturais, possibilitando uma compreensão mais densa acerca dos processos

pelos quais os sujeitos se formam, praticam a docência e se constituem profissionalmente.

Assim, o intento de olhar a formação docente por um outro prisma fez emergir mudanças nas abordagens metodológicas, definindo novos estatutos para a produção de conhecimento tanto sobre os/as professores/as quanto sobre o seu trabalho. Castro e Vilela (2003)⁶ ressaltam, ainda, a influência das reflexões e resultados de pesquisas desenvolvidas sobre a profissão docente, especialmente na Europa, orientando para a pesquisa na tradição de estudos de representação e memória:

São claras a identificação com a busca de entendimento do significado da profissão para os atores que a desempenham e a opção por abordagens qualitativas de pesquisa (método biográfico, história de vida, história oral). Essas abordagens incidem sobre o passado dos entrevistados, sobre aspectos da vida social, particularmente da esfera do cotidiano, que não são geralmente escritos ou documentados de outras formas (CASTRO; VILELA, 2003, p. 224-225).

A utilização de abordagens metodológicas que privilegiam as narrativas das histórias de vida dos sujeitos tornou-se um freqüente recurso de pesquisa empregado nas ciências sociais ao longo das duas últimas décadas. Também o destaque da dimensão pessoal do/a professor/a, no contexto de sua profissão, torna-se um marco na renovação da maneira de se pensar a atividade docente (NÓVOA, 2000; GOODSON, 2000).

Ao argumentar acerca da relevância de se recorrer aos dados sobre a vida dos/as professores/as nos estudos de investigação educacional, Goodson (2000) remete à sua experiência de pesquisador. Relata que, nos diálogos estabelecidos com professores/as acerca das questões voltadas para os desafios do trabalho em escolas, esses sujeitos freqüentemente se reportavam às suas vivências pessoais. Atento a esse fato, passa a compreender a necessidade explicitada nas falas dos/as professores/as quando enunciam a necessidade de serem ouvidos para além de suas práticas pedagógicas.

⁶ Nesse estudo, as autoras refletem questões de uma pesquisa, que se propunha a explicitar os sentidos instituídos e instituintes da profissão de professora primária.

No entanto, o autor citado revela que esses dados, freqüentemente rotulados como “excessivamente pessoais”, presentes nas narrativas dos/as professores/as, têm sido normalmente desconsiderados nas pesquisas educacionais por haver uma forte tendência de os/as pesquisadores/as selecionarem, nas falas dos sujeitos da pesquisa, aquilo que querem ouvir e/ou, ainda, o que terá melhor aceitação por parte da rigorosa comunidade acadêmico-científica. Sobre esse aspecto, Goodson (2000) considera que, ao atribuir irrelevância aos dados sobre a vida dos/as professores/as, sob a justificativa de que essas informações não estão de acordo com os paradigmas de investigação existentes, “[...] são os paradigmas que estão errados e não o valor e a qualidade deste tipo de dados” (GOODSON, 2000, p. 71). Torna-se evidente que a emergência desse “novo modelo” de investigação não tem ocorrido de forma pacífica nem consensual no contexto acadêmico.

Santos questiona as investigações que recorrem às histórias de vida pessoal e profissional, visando a compreender a forma como os/as professores/as desenvolvem suas práticas. Julga que muitos desses estudos “[...] tendem a examinar a prática docente de forma descontextualizada, não a situando no quadro sócio-cultural em que se desenvolve” (SANTOS, 2002, p. 96). Destaca a necessidade de se conhecer as dimensões coletivas dessas experiências vividas, sem desconsiderar a sua dimensão singular, mas atenta para a

[...] busca das regularidades presentes nas experiências destes profissionais, desde que estas são construídas no interior de grupos sociais específicos, em determinado tempo histórico, apresentando, em função disso, dimensões comuns, relacionadas com a cultura e realidade social desses grupos (SANTOS, 2002, p. 96).

Concordamos com a posição da autora citada, no que se refere à importância de vincularmos a pesquisa à realidade sociocultural dos sujeitos e às suas singularidades e no que se refere também à necessidade de, com as informações obtidas em um grupo de professores/as colaboradores/as de pesquisa, buscar elementos que nos permitam ampliar a compreensão do contexto de formação profissional em Educação Física, o que não é uma generalização, mas uma proposta de estudo que, embora privilegiando o singular, não abre mão da percepção do todo.

Em se tratando das pesquisas que têm como questão central a singularidade da formação de professores/as de Educação Física, Molina Neto e Molina (2003)

identificaram em seus estudos que as investigações nesse campo correspondem a 10% da produção científica da área⁷ e, também, que o interesse dos pesquisadores brasileiros, em sua maioria, se volta para as questões referentes à formação inicial.

Na coletânea de textos, que se traduziu em um livro publicado pelo Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional e Campo de Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), encontramos uma diversidade de temas abordados sob a forma de artigos que se voltam para questões emergentes e que atravessam o debate da formação de professores de Educação Física. São temáticas que perpassam os condicionantes legais e que normatizam a profissão, a organização e estruturação curricular dos cursos, a prática profissional e a formação (inicial e continuada), as relações que circundam o mercado de trabalho, a regulamentação da profissão e o perfil profissional desejado (FIGUEIREDO, 2005). Destacamos, também, as reflexões de Borges (1998) no que tange ao polêmico debate bacharelado x licenciatura em Educação Física. Compreendemos a grande contribuição de cada uma dessas produções da área, que atravessam a problemática do estudo que aqui desenvolvemos, para uma percepção ampliada de docência, que se articula, conforme já dito, a um contexto maior, que é o educacional.

Buscando nas produções da área estudos que se apropriam da utilização de narrativas no campo da formação de professores, encontramos, no artigo de Wittirrecki et al. (2006), a comprovação, feita por meio de uma avaliação de periódicos⁸ específicos da Educação Física, de que o uso das histórias de vida ou narrativas autobiográficas como referencial teórico-metodológico, não é freqüente. Foram analisadas publicações encontradas em oito diferentes periódicos de circulação nacional, no período de 1997 a 2005, e somente cinco delas estavam de acordo com a perspectiva apontada.

Portanto, pensar a formação docente em Educação Física, sob uma diferente perspectiva, torna-se um desafio para o modo de investigação que pretendemos

⁷ Os autores citados tomaram como base os Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte e os Congressos de Educação Física e Ciências do Esporte dos países de língua portuguesa.

⁸ Os periódicos analisados foram os seguintes: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (incluindo Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte), Motriz, Movimento, Liceres, Pensar a Prática, Conexões, Motus Corporis e Motrivência.

desenvolver, investindo nas narrativas de professores/as e no cruzamento das dimensões pessoais com as profissionais. Sobre esse fato, Wittirrecki et al. (2006) ressaltam que, na Educação Física, as pesquisas que utilizam metodologias apoiadas no paradigma das ciências sociais – as narrativas, mais particularmente – ainda são recentes, visto que há na área uma tradição de privilegiar alguns temas e metodologias de estudos empírico-analíticos.

Os autores citados, ao vislumbrarem a possibilidade de recorrer às narrativas como estratégia de pesquisa, afirmam não ter a pretensão de promover uma inovação metodológica na área, fato compartilhado por nós, quando optamos pelo uso dessa estratégia, visando a contribuir para a produção de conhecimento e de formação docente no contexto da Educação Física. Podemos afirmar, sim, que tal propósito vai ao encontro da perspectiva defendida por Molina Neto e Giles (2003, p. 255) de “[...] devolver o protagonismo da formação profissional aos professores que cotidianamente fazem a educação física acontecer [...]”. Os autores referem-se, em especial, ao processo de formação permanente. No entanto, julgamos que essa iniciativa também nos permite repensar o processo de formação inicial da Educação Física.

Ressaltamos, porém, que não pretendemos tomar a história de vida como metodologia. Nossa proposta assemelha-se ao que fez Silva (2003), quando descreveu, em seu estudo, a utilização de “fatias de vida”. Essa proposta finca-se na idéia de buscar, nas experiências vividas em um contexto, os elementos para a discussão de determinada temática e não, necessariamente, de se apropriar de toda a história de vida do sujeito.

O cuidado em delimitar o nosso alvo de investigação se fez necessário, na medida em que observamos, na literatura, usos e compreensões diversificadas acerca das histórias de vidas, narrativas e autobiografias. Tomamos como exemplo o livro “Vidas de Professores” (2000), organizado por Antônio Nóvoa, em que surgem diferentes perspectivas teórico-metodológicas e denominações a que os/as autores/as de cada texto recorrem: abordagens (auto)biográficas, histórias de vida, autobiografia, estudos de raiz biográfica, método biográfico, relatos de vida, ciclos de vida e investigação narrativa.

Entretanto, apesar da diversidade dos termos encontrados, percebemos a existência de consensos no que tange ao propósito de se “ouvir a voz” dos sujeitos professores/as e/ou de evocar suas memórias. Também surgem a projeção da dimensão pessoal indissociada da profissional e a evidência da perspectiva formativa presente nessa forma de investigação, que rompe com os modelos prescritivos tão freqüentes nas abordagens do campo da formação de professores. Tal fato contribui para ampliar os modos de investigação, reflexão e produção de conhecimento nesse campo de estudo.

Neste momento, admitimos a impossibilidade de precisar onde surgiram as inquietações que nos levaram a esse contexto de pesquisa, embora tenhamos a convicção de que ele se encontra fortemente imbricado em nossa história de professora.

Retomamos a argumentação inicial deste estudo, para fazer agora o movimento inverso – o “de dentro para fora” –, buscando revelar como percebemos a constituição de nossa condição docente. Para tanto, faremos uso do recurso metodológico da narrativa e da rememoração dos episódios vividos. Essa proposição tem a ver com o que Santos (2005) defende em seu livro “Um discurso sobre as ciências”, quanto à importância da produção de um conhecimento que nos une pessoalmente ao que investigamos.

Assumindo a minha⁹ condição de narradora, busco inspiração nas palavras de Bozi (1995), quando diz que aquilo que lembramos é o que “escolhemos” para perpetuar em nossa história de vida e que, assim, vai dando significado àquilo que somos no presente. Nas recordações por mim escolhidas, busquei compreender como venho me constituindo professora e, de início, deparei-me com o período de infância e adolescência, marcado fortemente pelas idas e vindas ao ambiente de trabalho¹⁰ de meu pai na Universidade Federal do Espírito Santo. Percebi que esse lugar já carregava um significado especial para mim, mesmo sem entender, naquela época, o que de fato lá acontecia.

⁹ Neste trecho do estudo, utilizarei os verbos no singular por tratar-se de uma narrativa na qual apresento experiências particularmente por mim vividas.

¹⁰ Aqui me refiro ao Restaurante Universitário da Universidade Federal do Espírito Santo, lugar em que meu pai trabalhava.

Lembro-me desse lugar como um cenário de pessoas se deslocando para lá e para cá, com suas bolsas, mochilas, pastas, livros e cadernos; gesticulando, rindo, conversando sobre coisas que não compreendia, mas que faziam despertar em mim o desejo ou a curiosidade de, “quando crescer”, ser ou estar como eles/as naquela condição que, mais tarde, compreendi como a de estudante. Dessa maneira, reconheço que a minha condição e constituição de professora se encontra fortemente atravessada por minha condição de estudante, uma vez que os ambientes focados na relação ensino/aprendizagem, independente do lugar ocupado, há tempos me fascinam.

Ao recorrer às minhas memórias, descubro ainda que não nasci professora, como já ouvi muitos/as colegas do magistério afirmar terem nascido. Não tive uma influência familiar direta nessa escolha profissional, nem vivências próximas com mãe e/ou tias professoras para que eu pudesse tê-las como referência. Também não atribuo essa opção a um dom, vocação ou coisas do tipo. Não considero, ainda, que a admiração que sempre tive pelo espaço escolar, o entusiasmo com as aulas de Educação Física e os bons relacionamentos com minhas professoras tenham sido determinantes para a escolha profissional. Lembro-me, sim, do desejo de ser uma delas, quando as representava nas brincadeiras de infância, como tantas crianças o fazem, mas nem por isso se tornam professores/as na idade adulta.

Percebo, também, que não foi a graduação em Educação Física que me fez professora. A opção pelo curso ocorreu pela afinidade que sempre tive com as práticas sociocorporais¹¹ a despeito da compreensão de que esse curso se voltava para a formação de professores/as. Entretanto não posso desconsiderar as contribuições advindas do período acadêmico, apesar de, naquela época, não ter tido a convicção de que a escola seria o meu lócus de atuação profissional, o que acabou sendo, logo após a conclusão do curso, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no ano de 1991.

Desde a graduação, atuava em academias e clubes ministrando aulas de ginástica e natação. Depois de formada, ampliei o meu tempo nesses espaços, e o

¹¹ Irei me apropriar, neste estudo, do conceito de *experiências sociocorporais* desenvolvido por Figueiredo (2004), que toma como referência os estudos de Dubet (1994, *apud* FIGUEIREDO, 2004, p. 25) acerca das experiências sociais. A autora refere-se às experiências corporais como aquelas vivenciadas desde as brincadeiras e jogos de rua às danças, ginásticas, esportes, lutas, etc. Defende que “[...] não é possível desconsiderar que as experiências corporais são também sociais [...]”.

trabalho em escola veio a ocupar os horários que me “sobravam”, significando a possibilidade de um “ganho extra”. No entanto, com o passar do tempo, essa lógica se inverteu, mais pelas condições que o trabalho em escola possibilitava (estabilidade, plano de saúde, férias, 13º salário) do que propriamente pela relação de identidade com a função de professora do âmbito escolar.

Em 1993, incentivada por uma grande amiga professora de Educação Física, retornei à Universidade para participar de um curso de especialização,¹² mesmo não sabendo o que de fato lá encontraria. Na ocasião, trabalhava durante todo o dia em uma escola de ensino médio da rede estadual e, à noite, freqüentava o referido curso. Foi, então, que tive a oportunidade de conviver com professores/as¹³ de Educação Física com visões de mundo bem distintas das minhas e ouvir questões que até então desconhecia ou ignorava. Falavam de teoria crítica, da relação capital/trabalho, de Educação Física crítico-superadora, de autonomia, de Paulo Freire, de função social da escola, de emancipação e de tantos outros assuntos que, na época, não faziam parte da minha rede de significados. Essas informações, aos poucos, se configuraram em conhecimentos que me fizeram reformular concepções, ressignificar a minha condição profissional e, sobretudo, a minha condição humana.

Reconheço que participar desse curso despertou em mim o sentido da docência.

Em 1995, fui aprovada em um concurso público da Prefeitura Municipal de Vitória e escolhi cadeira¹⁴ na Escola José Áureo Monjardim. Mais conhecida pelas suas iniciais, o “JAM” localiza-se em Fradinhos, um bairro de classe média alta, mas a sua clientela advém de bairros próximos e de classes sociais menos favorecidas. Havia ainda a necessidade de passar pelo processo seletivo¹⁵ da escola e também de ter disponibilidade para participar do grupo de estudo semanal que lá acontecia no período

¹² Aqui me refiro ao Curso de Especialização em Pensamento Pedagógico Brasileiro em Educação Física.

¹³ Refiro-me tanto aos/às professores/as que ministravam as disciplinas do curso, quanto àqueles/as que, como eu, dele participavam na condição de estudantes. Inclui-se nesse grupo a professora Zenólia Campos Figueiredo, que me orienta nesta pesquisa.

¹⁴ Cadeira é um termo utilizado no Sistema Municipal de Ensino Vitória para se referir à localização ou posto de trabalho dos/as profissionais do magistério.

¹⁵ Essa era a única escola autorizada pelo Sistema Municipal de Ensino de Vitória a selecionar seus/suas profissionais. Ressaltamos que o “JAM” voltou a funcionar após um longo período desativado, com o intuito de desenvolver uma proposta pedagógica de caráter “inovador” e foi também a primeira, do município, a elaborar o seu Projeto Político-Pedagógico.

noturno. Nesse momento, o conhecimento adquirido no Curso de Especialização fez a diferença para obter êxito na avaliação, que constou de uma formulação escrita e de uma entrevista.

O “JAM” tornou-se uma escola reconhecida no município de Vitória pela sua história de engajamento político-pedagógico. Ser chamada de “escola modelo” era algo inquietante, visto que não era pretensão da equipe servir de modelo para quem quer que fosse.

Mais certo seria identificá-la como uma escola em que o currículo prescrito e vivido (SACRISTAN, 2000), suas proposições e contradições, eram discutidos sistematicamente e coletivamente. Escola onde o compromisso com os/as alunos/as e suas famílias, a determinação e o empenho de se construir uma “escola pública de qualidade”, entendendo-a como um dos mecanismos de transformação social, não era mero *slogan*, mas, sim, uma convicção da equipe. Nessa escola, pudemos vivenciar uma gestão democrática, a materialização de um projeto político-pedagógico e a implementação do Conselho de Escola.

Dessa forma, se o Curso de Especialização me fez despertar para o sentido da docência, a experiência de 11 anos de atuação no “JAM” me fez vivenciá-la e, mais do que isso, reconhecer-me professora.

Assim, podemos afirmar, como fez Delboni (2006, p. 11), que nossa história não é só nossa, “[...] somos a história de tantos professores e professoras, alunos e alunas, pessoas com quem convivemos e partilhamos a vida da escola”, como também a vida fora dela. No entanto, as experiências que trazemos em nossas histórias vividas nos são singulares, conforme nos alerta Larrosa (2002a, p. 27), quando diz que, “[...] se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”.

Portanto, nos colocamos como parte constituinte desse cenário de estudo, por sermos e nos percebermos professores/as, tornando-se impossível desvencilhar-nos das experiências que nos constituem sujeitos, juntamente com os demais aspectos que atravessam nossas trajetórias profissionais intimamente ligadas às nossas histórias de vida.

Partimos do pressuposto de que a escola é o lócus privilegiado em que se instaura e se realiza a docência, o que justifica essa opção de pesquisa com professores/as atuantes na regência de classe do Ensino Fundamental. Embora esta investigação não se configure como um estudo do cotidiano, apropria-se de diversas reflexões de pesquisadores/as desse campo de estudo, por exemplo, o pressuposto daqueles/as que entendem, como Azevedo (2004), que é no cotidiano escolar que se forjam os docentes, espaço onde se aprende a ser professor sendo professor.

Teixeira (1996) também nos auxilia nesse entendimento e ressalta ainda que os/as professores/as trazem consigo, além das experiências advindas do ambiente escolar, as vivências nos diversos contextos socioculturais (família, profissão, religião, lazer e outros) levando-nos à compreensão de que o nosso fazer e pensar, nossos saberes e representações

[...] não emergem no vazio, mas em espaços macro e microssociais, fluentes em tempos históricos de curta, média e longa duração. Realidades fundadas em dimensões materiais e simbólicas, presentes como matizes de significação e como ressignificação, construídas nas práticas instituídas e instituintes de sujeitos individuais e coletivos, no cotidiano de suas vidas (TEIXEIRA, 1996, p.179-180).

Neste momento, necessário se faz revelar que, além da experiência vivida na constituição da docência, o que nos conduziu à aproximação desta temática de pesquisa foi também a experiência obtida na participação no Programa de Formação Continuada,¹⁶ instituído pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória (SEME/PMV).

Nessa experiência, em que exercemos a condição de “ser professora/coordenadora”¹⁷ do grupo de Educação Física, e nas observações e interações estabelecidas com/entre os/as professores/as, é que as nossas inquietações

¹⁶ Esse programa de formação teve início em 2002, com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES e se estendeu nos anos seguintes com uma metodologia mais autônoma e em consonância com os desafios da realidade local. Cada área de conhecimento tinha um/a professor/a/coordenador/a e um dia específico de encontro. A reunião do grupo da Educação Física ocorria na sexta-feira, depois passou a ser na segunda-feira. Esses encontros, no início, eram quinzenais; depois foram se modificando, chegando a quatro encontros anuais.

¹⁷ Em função do grande número de participantes, a organização e a coordenação dos encontros do grupo de Educação Física couberam, na maior parte do tempo, a mim e à professora Rosângela da Conceição Loyola. Trabalhávamos com um grupo de aproximadamente 45 professores/as em cada turno e dividíamos todas as atividades da função que exercíamos.

de professora se ampliaram. Nesse lugar, encontramos um instigante núcleo de investigação, para além da forma como somos vistos/as, ditos/as e escritos/as. Aqui nos referimos à forma como nos percebemos sujeitos professores.

Adentrar o campo de formação de professores significou vivenciar o dilema de “representar” dois papéis em um mesmo lugar: o de professora, que diariamente tinha a escola como locus de atuação profissional, e o de coordenadora, que tinha na Secretaria Municipal de Educação (SEME) a função de organizar e coordenar os encontros de professores/as.

No entanto, foi com essa segunda experiência que aprendemos a “reparar”¹⁸ nos/as outros/as (e em mim mesma), como nos ensina Fontana (1997). Buscar olhar de outro jeito a docência e ver além do que só nos deixa indícios de sua existência fez-nos atribuir-lhe novos significados, que nos instigaram à discussão que pretendemos desenvolver neste estudo, voltado para a compreensão dos modos como nos constituímos na docência, na nossa *condição docente*¹⁹ (TEIXEIRA, 2007).

Não é nosso propósito analisar a constituição da docência focando somente uma dimensão da formação, que aqui será entendida como processual, inacabada e fortemente atravessada pelas vivências do sujeito social que somos. Tomamos a experiência de professora coordenadora na Formação Continuada de Professores/as do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, para apresentar nossa aproximação com a temática deste estudo, que permeia, de certa forma, as reflexões até aqui realizadas.

Compreendemos esse espaço de Formação Continuada como Delboni (2006), que o considerou como “lugar praticado”,²⁰ como *espaçotempo* de construção e desconstrução, de escuta, de fala e de silêncio, de criação e transformação, como lugar de prática de autoconhecimento e reconhecimento do/no/com o outro, em que os sujeitos podem “narrarem-se” conjuntamente (DELBONI, 2006).

¹⁸ Fontana (1997, p.203) nos diz que “[...] quem olha nem sempre vê, porque ver implica direcionar a atenção, apurar o foco do olhar [...]” e, portanto, sugere o “[...] reparar, que é ver aquilo, que não se dá a ver, que só nos deixa indícios; ou aquilo que por ser evidente, por dar-se a ver, desconsideramos”.

¹⁹ A condição docente no texto significa a “[...] situação na qual o sujeito se torna professor” (TEIXEIRA, 2007, p. 428). Será desenvolvida com maior profundidade posteriormente e investigada a partir das percepções dos sujeitos quanto ao ser professor/a, quanto aos significados que atribuem à profissão e à constituição da docência.

²⁰ A autora desenvolve a idéia de “lugar praticado”, ancorada em Certeau (1994, *apud* DELBONI, 2006).

Esses encontros de formação especialmente dedicados a estudos, debates, trocas de experiências, aprofundamentos de questões que permeiam a prática pedagógica e, sobretudo, de análise da repercussão dessa prática no contexto escolar, configuraram-se como um espaço coletivo político-pedagógico de formação, onde professores e professoras evidenciavam modos diversificados de praticá-lo.

Também se revelavam, nesse espaço formativo, um emaranhado de lógicas, discursos, idéias, valores e sentimentos manifestados de maneira tanto individual quanto coletiva.

Ao reparar as diferentes posturas e formas de participação que iam das intervenções aos silenciamentos, do envolvimento ao não-envolvimento nas discussões e encaminhamentos deliberados pelo grupo de professores/as, despertamos para a necessidade de compreender os sujeitos professores/as em suas singularidades.

Foi, então, que atentamos para o fato de que se encontravam em diferentes estágios de carreira: uns/umas recém-formados/as e em início de carreira, outros/as em meio de carreira, outros/as próximos/as à aposentadoria; tiveram sua formação (inicial e continuada) realizada em tempos, espaços e currículos diferenciados; fizeram a opção pela atuação no magistério por diferentes motivos, quando sabemos que há outras possibilidades que o curso de Educação Física proporciona; e, ainda, atuavam e conviviam pessoal e profissionalmente em diferentes contextos socioculturais, “motivos de sobra” para a repercussão das diversificadas posturas e concepções acerca do ensino, da Educação, da Educação Física e da ação docente.

As tensões existentes e as maneiras peculiares de vivenciar essa formação eram explicitadas no coletivo por esses sujeitos, sob a forma de discursos, de silenciamentos, de posicionamentos ora convergentes, ora divergentes, em certos momentos até antagônicos, que provocavam inquietações no grupo de professores/as, mas que não se configuravam como obstáculo ao avanço²¹ desse grupo, conforme constatado nas

²¹ Sobre esse aspecto, ressaltamos que o processo de Formação Continuada de Educação Física no município de Vitória foi alvo de elogios ao longo de sua trajetória, assim como uma de suas produções, publicada em 2004, que se traduz no conteúdo das Diretrizes Curriculares da área, reformulada com a participação dos/as professores/as nos encontros de formação do ano de 2003.

avaliações dos encontros, tanto individuais quanto coletivas, que freqüentemente eram realizadas.

Nos enredamentos e nas relações estabelecidas com/entre esses sujeitos, professores/as de Educação Física, emergia, ainda, em suas falas, o descontentamento com a profissão docente, ocasionado por fatores que perpassam o âmbito das políticas públicas (não)voltadas para a Educação, as quais, pela carência de investimentos na área educacional, repercutem na falta de condições estruturais e favoráveis de trabalho, na desvalorização profissional e, especialmente, nos baixos salários praticados.

Também vinha à tona a insatisfação com a condição de professor/a de uma disciplina curricular percebida como de “baixo-prestígio”, quando comparada com outras que compõem o currículo escolar, além de reflexões acerca da permanente busca da legitimação tão propagada nas produções e nos discursos acadêmicos da área.

A insatisfação de alguns/algumas professores/as indiciava uma condição de *mal-estar docente*, conforme verificado no estudo realizado por Santini e Molina Neto (2005), quando buscaram compreender a síndrome de esgotamento profissional (SEP) em professores de Educação Física no município de Porto Alegre – RS, síndrome que pode levar a uma prática docente desprovida de maiores comprometimentos e/ou ao abandono da profissão.

Ainda nas interações estabelecidas por meio de debates, apresentações de trabalhos, relatos de experiências e comentários dos mais diversos, os/as professores/as reportavam-se com freqüência a momentos e situações de suas trajetórias de vida, rememorando experiências advindas de seus contextos (sociais, econômicos, políticos e culturais), para além daquelas que normalmente incidem na prática pedagógica de seus cotidianos escolares.

Os sentimentos eram freqüentemente externalizados e, de acordo com a ocasião, iam por vezes desde risadas, suspiros, olhares curiosos ou mesmo indiferentes, chegando até às lágrimas, naqueles momentos de extrema emoção e/ou de indignação.

Nossa intenção, ao reparar nesse processo de formação, os modos como os/as professores/as o praticavam e os significados que atribuíam à docência, à Educação e a Educação Física, foi compreender e dar visibilidade a esses movimentos da prática

nesse *espaçotempo* de formação. Atentávamos, também, para a importância de perceber os/as professores/as de Educação Física em suas singularidades, inseridos/as em contextos sociais mais amplos, não somente o escolar, atravessados/as tanto pelas dimensões que os/as constituem como profissionais quanto pelas que os/as constituem como pessoas (NÓVOA, 2000), sujeitos que, nas tramas das experiências de vida e das relações sociais, vão-se lapidando, acumulando conhecimentos, significados e ressignificados pela cultura (TEIXEIRA, 1996).

Sobre essa questão, Carvalho (2004) alerta-nos para a necessidade de atentarmos para os aspectos referentes às subjetividades dos/as professores/as, ao dizer que, em seus contextos profissionais e de formação, esses sujeitos

[...] não abandonam os mitos, as crenças, as idéias próprias de seu grupo social e nem conseguiriam fazê-lo, pois carregam consigo processos de subjetivação e/ou formas de subjetividade de algum modo instituídos a partir de um sistema sociopolítico, econômico e cultural (CARVALHO, 2004, p. 28-29).

Então, compreendemos os/as professores/as, neste contexto de estudo, como sujeitos, autores de suas práticas e mobilizadores de saberes, os/as quais, ao longo de suas trajetórias e nos diversos contextos sociais em que vivem, constroem e reconstróem conhecimentos que se instauram em seus cotidianos, para além das aprendizagens advindas dos seus processos acadêmicos de formação.

São, portanto, sujeitos singulares e em constituição, que, em suas relações com os acontecimentos sociais, pensam e agem de formas distintas. Seus conhecimentos e percepções do mundo, de docência, de escola, de ensino, de Educação e de Educação Física, do outro e de si próprios/as são constantemente ressignificados, levando-nos à compreensão do processo de formação e de constituição da docência como processual e inacabável.

Essa diversidade de modos de perceber e praticar a formação docente tem sido alvo de diversos estudos no âmbito educacional. No campo da formação de professores/as, se entrelaçam e perpassam as dimensões dos saberes e práticas docentes (PIMENTA, 2000) e os percursos trilhados na construção da carreira e da profissão, atravessados pelas dimensões pessoais (NÓVOA, 2000), formando um

emaranhado instigador que nos levou, diante da diversidade observada, a buscar compreendê-la a partir da seguinte questão: como nos percebemos e nos constituímos professores/as de Educação Física do espaço escolar?

Essa questão central traz outras possibilidades e questionamentos, tais como: Quais os processos vivenciados por *nós*, professores/as de Educação Física, na construção de nossa condição docente? Quais as influências da formação (inicial e continuada) nesse processo? Quais os sentidos que atribuímos à docência? Por que a opção pelo trabalho na instituição social escola? E, ainda, o que nos leva, a despeito das dificuldades encontradas, a permanecer professores/as da dimensão escolar?

Nessa aproximação com os/as professores/as praticantes da Educação Física escolar e diante de toda essa diversidade apresentada, essas e tantas outras questões revelaram-se como desafios e nos motivaram na busca da compreensão, em especial dos processos que vivenciamos e pelos quais nos constituímos naquilo que somos profissionalmente.

No entanto, salientamos o desafio de exercitar um olhar que não se propõe ao julgamento das atitudes, práticas pedagógicas e percepções dos sujeitos, mas, sim, que busca compreender as narrativas dos sujeitos na constituição de sua profissionalidade, que se traduz em sua condição docente.

3 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

3.1 OS “LUGARES”, OS “SUJEITOS” E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NO TRABALHO DE CAMPO

Neste momento, apresentamos os caminhos trilhados para a elaboração desta etapa do estudo, que se configura como uma pesquisa de corte qualitativo.

Atentando para a inquietação de estudo, voltada para a compreensão da constituição da docência nos sujeitos professores, partimos do pressuposto de que a escola é o lócus privilegiado em que a docência se instaura, o que justifica a opção de pesquisa com professores/as de Educação Física atuantes na regência de classe, no Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES.

Esta opção pelo lugar de desenvolvimento do estudo não se configurou de forma aleatória, mas, sobretudo, por vivenciar, no referido Sistema, a nossa condição de professora de Educação Física. Assim, necessário se faz, também, demarcar o lugar de onde falamos, entendido, neste momento, não mais como um espaço geográfico, mas como aquele no qual estabelecemos relações identitárias: de professora, coordenadora de grupo, pesquisadora, mulher, mãe, cidadã e tantas outras identificações que nos constituem. Compreender a articulação dessas relações com as nossas experiências profissionais fortemente atravessadas ainda pelos contextos socioculturais em que vivemos torna-se importante para a opção de estudo com o qual nos identificamos e que desenvolvemos.

Essa opção, conforme sugere Najmanovich (2001), difere-se daquela construída pela ciência moderna,²² que pressupunha uma exterioridade e independência do objeto representado do sujeito cognitivo: percepção de que o objeto era uma abstração matemática e “[...] o *sujeito* era pensado como uma superfície que refletia, capaz de formar uma *natureza externa, anterior e independente dele* [em que] *conhecer era*

²² A autora, quando, em seu livro, se refere aos “discursos da modernidade”, afirma, em nota de rodapé, não ter a pretensão de “[...] se meter nesse saco de gatos que alguns chamam de pós-modernidade” (NAJMANOVICH, 2001, p. 8). Questiona a dualidade sujeito-objeto bem como a distinção corpo-mente.

descrever e predizer” (NAJMANOVICH, 2001, p. 22, grifo da autora), o que impedia o sujeito de adentrar no quadro que pintava.

Nossa pretensão, contrária ao exposto, é a de assumir, juntamente com os/as professores/as sujeitos da pesquisa, o protagonismo dessa “obra” que se esboça. Para tanto, recorreremos também a Santos (2005) que, numa referência à relação sujeito-objeto no contexto científico, chama a atenção para o envolvimento pessoal do pesquisador com seu objeto de estudo. Ressalta o autor que “[...] todo conhecimento é autoconhecimento” (p. 83), indiciando o quanto nos imbricamos, conscientemente ou não, no ato de pesquisar. Diz ainda:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os preconceitos que transportam são a prova viva de nosso conhecimento sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio [...] este saber das nossas trajectórias e valores, do qual podemos ou não ter consciência, corre, subterrânea e clandestinamente, nos pressupostos não-ditos do nosso discurso científico (SANTOS, 2005, p. 86).

Definido o lugar de realização da pesquisa, o passo seguinte constou da seleção dos sujeitos. Nossa intenção era encontrar aqueles/as que se dizem e se percebem professores/as, que se identificam com o trabalho em escolas e que, a despeito das dificuldades enfrentadas nos seus cotidianos escolares (que sabemos não serem poucas), permanecem na docência e encontram significados para tal.

A escolha dos sujeitos e a coleta de informações aconteceram em etapas e, em cada uma delas, utilizamos diferentes instrumentos²³. Partíamos da análise das informações levantadas por um instrumento e, ao atentar para a necessidade de ampliação ou aprofundamento das informações obtidas, lançávamos mão de outro recurso de coleta no transcurso da pesquisa que, aos poucos, ia se delineando.

Para nos aproximar dos sujeitos, recorreremos à Gerência de Recursos Humanos da SEME e solicitamos a listagem de professores/as de Educação Física efetivos/as

²³ Iniciamos com o questionário, depois recorreremos ao memorial e, por fim, à entrevista.

bem como as suas localizações²⁴ de trabalho. Dessa listagem constavam 143 professores/as, dos/as quais 26 se encontravam fora da regência (em direção de escolas, projetos, funções administrativas ou pedagógicas no órgão central ou licença para estudos) e cinco atuando no Ensino Noturno.²⁵

Na ocasião, sabendo da proximidade do Concurso de Remoção,²⁶ solicitamos um espaço para aplicar o primeiro instrumento de coleta de informações, que consistiu de um questionário (APÊNDICE A). Compreendemos que o emprego desse recurso, no estágio inicial da pesquisa, tornava-se adequado por possibilitar a coleta de informações de uma amostragem ampla e permitir uma análise de cunho qualitativo (NEGRINE, 1999).

Esse questionário constituía-se de quatro questões de múltipla escolha, com um espaço para justificativa das respostas e, ainda, de uma questão aberta ao final. Com esse recurso, pudemos, também, conhecer os/as professores/as de Educação Física por meio de seus dados de identificação, localização de trabalho e tempo de carreira. Pudemos, especialmente, desvelar alguns dados referentes à escolha da profissão, da opção pela atuação em escolas, da autopercepção na docência e de suas perspectivas profissionais.

Procurávamos identificar se a opção pelo curso de licenciatura em Educação Física se deu pela intenção de atuar no contexto formal de educação e, em caso negativo, identificar como esses/as professores/as se aproximaram do trabalho na dimensão escolar, quais as suas perspectivas quanto à continuidade na carreira e como se (auto)percebiam profissionalmente. Munida dessas informações preliminares, analisamos e selecionamos aqueles/as que (por meio de suas respostas) afirmaram que se percebiam professores/as, se identificavam com o trabalho em escolas e intentavam permanecer na profissão.

Foram distribuídos 83 questionários no referido concurso, dos quais obtivemos um retorno de 60. Para os/as 29 professores/as que não estiveram presentes, enviamos

²⁴ Esse é um termo próprio utilizado pelo setor de recursos humanos da SEME/PMV.

²⁵ Não incluímos os/as professores/as do ensino noturno por compreender que há, nesse segmento de ensino, especificidades e projetos em andamento dos quais não temos participado/vivenciado e que demandariam uma ampliação da pesquisa, inviável para o momento.

²⁶ O Concurso de Remoção acontece todo ano em Vitória, normalmente no mês de dezembro. É o momento em que cada professor/a tem a oportunidade de trocar a sua localização de trabalho.

o instrumento pelos/as diretores/as das escolas, que participaram de uma reunião na SEME, na semana que sucedeu à do concurso. Desses questionários enviados posteriormente, obtivemos um retorno de sete.

Assim, dos 112 professores/as de Educação Física atuantes na regência que constavam na lista da SEME, 67 responderam aos questionários.

Feita a análise dos 67 questionários, identificamos 33 professores/as que se aproximavam do perfil delimitado em nossa intenção de pesquisa. Dos/as demais, alguns/algumas afirmaram que não se identificavam com o trabalho em escolas e que se percebiam professores/as, porém da dimensão não-escolar. Essa condição nos lembra o espaço do “*não-lugar*”, que, na acepção de Augé (1994), pode ser compreendido como aquele em que não se estabelecem relações identitárias. Outros/as professores/as, embora dizendo que se percebiam professores/as da dimensão escolar, indiciavam uma condição de *evasão simbólica*, assinalada por Teixeira (1996) como aquela em que os sujeitos se encontram num momento de contagem regressiva, ou não querem permanecer nessa condição profissional por motivos diversos e, por não vislumbrarem alternativas imediatas, aguardam o surgimento de uma oportunidade para o abandono ou a troca de profissão.²⁷

No grupo de 33 professores/as selecionados/as, havia algo peculiar que os diferenciava quanto à opção de ser professor/a de Educação Física: 23 deles/as ingressaram no curso determinados/as a atuar na área escolar e dez se identificaram com a idéia ao longo da formação inicial. Achamos prudente analisar os dados subseqüentes da pesquisa sem desconsiderar esse diferencial.

O passo seguinte foi a realização de uma reunião com os/as professores/as para explicar, de forma mais detalhada, nossas intenções de pesquisa e propor-lhes, então, um segundo instrumento de coleta de dados – a redação de um memorial²⁸ – pela

²⁷ Embora reconheçamos a legitimidade dos motivos que levam a este estado de insatisfação dos/as docentes, especialmente justificado pela ausência de condições favoráveis de trabalho e de salário digno, ou mesmo da falta de identidade com a profissão, não temos o propósito de fazer juízo de valor ante essa constatação. No entanto, julgamos a relevância da apresentação desses dados que acenam para a necessidade de uma investigação mais específica.

²⁸ O memorial constituiu-se no segundo instrumento de coleta de informações. Aqui é entendido como “[...] *uma descrição com muitos pormenores de uma realidade vivida* [...]”. Diz respeito a emoções, crenças, valores, ansiedades, medos e contradições, prazeres e desprazeres do indivíduo. É antes de mais nada, o registro da forma de pensar sobre si mesmo, da forma de atuar, de ser e estar no mundo” (NEGRINE, 1999, p. 84, grifos do autor).

necessidade de aprofundar os resultados obtidos com o questionário, de sensibilizá-los à participação e também de ouvi-los, compreendendo a importância da interação com os sujeitos para o desenvolvimento da pesquisa.

O intento de sensibilizar e motivar cada professor/a a continuar na pesquisa e elaborar uma narrativa escrita dos episódios de sua vida que marcaram a constituição de sua condição de professor/a de Educação Física traduziu-se em um desafio. Sabemos da realidade vivenciada por esses sujeitos que enfrentam diariamente dupla, quando não tripla, jornada de trabalho, restando-lhes pouco tempo para dividir com as outras dimensões da vida social, como o estudo, a família, os afazeres domésticos, o lazer, além das tarefas extraclasse tão habituais para a categoria docente.

A partir de então, deparamo-nos com a dificuldade de garantir um encontro ao qual todos/as os/as professores/as pudessem comparecer em um mesmo dia, local e horário, pelo fato de esses/as profissionais atuarem em turnos diferentes. Para assegurar o encontro dentro do horário de trabalho e garantir a presença de todos/as, optamos pela realização de duas reuniões, uma em cada turno.

Nesse período, fomos informadas de que a Coordenação de Desporto Escolar²⁹ estava organizando um encontro de formação com os/as professores/as de Educação Física. Fizemos um contato com o professor coordenador desse encontro para apresentar nossas intenções de estudo e solicitar um tempo e espaço para conversar com os/as professores/as, sob a alegação de que seríamos breve, no que fomos atendida.

Foi-nos colocado à disposição um tempo de 20 minutos³⁰ no encontro mencionado. Dos/as 33 professores/as que continuariam na pesquisa, compareceram 24 (quinze do turno matutino e nove do vespertino). Revelamos para eles/as a nossa intenção de pesquisa e solicitamos a produção do memorial em que explicitassem, mediante registro escrito, depoimentos, sentimentos e episódios de sua vida pessoal e profissional que marcaram a construção de sua condição docente. Entregamos um

²⁹ Essa coordenação está vinculada à Gerência do Ensino Fundamental e tem, entre as suas atribuições, coordenar os projetos da área da Educação Física que são desenvolvidos nas escolas no contraturno e organizar os Jogos Escolares Municipais de Vitória (JEMVI), entre outras.

³⁰ Esse tempo foi acordado no início do encontro com todos/as professores/as presentes, que não viram problema em estender um pouco o horário de intervalo para que conversássemos com o grupo de participantes da pesquisa.

documento (APÊNDICE B) para orientá-los, ressaltando nossa intenção de pesquisa voltada para a compreensão dos aspectos que constituem a condição de ser professor/a de Educação Física e afirmando que esse intento de análise só se viabilizaria se “ouvíssemos suas vozes”.

Foi estabelecido um prazo de 15 dias para a entrega dos memoriais, que poderiam ser deixados na própria escola, onde recolheríamos depois, ou enviados por e-mail, conforme sugeriram alguns.

No dia seguinte, contatamos por telefone os/as nove professores/as que não haviam comparecido para agendar um outro encontro. Soubemos, então, que três professoras se encontravam em licença médica. Com os/as demais, realizamos encontros individuais. Então, percorremos as escolas, conversamos com cada um/a dos/as seis professores/as e estabelecemos, também, o prazo de 15 dias para entrega dos memoriais.

Ante a justificativa de alguns/algumas professores/as de que seria impossível o cumprimento do prazo, ampliamos o período e estabelecemos um limite de tempo de espera, pela necessidade de dar continuidade à pesquisa, o que totalizou um prazo de 45 dias desde a solicitação de elaboração até a entrega do memorial. Vale ressaltar que, durante o período em que aguardamos o retorno dos memoriais, fizemos diversos contatos, telefônicos e por e-mail, incentivando os/as professores/as e colocando-nos à disposição para esclarecimentos e contribuições que se fizessem necessários.

Encerrado o prazo dado para a elaboração do memorial, constatamos que 12 tinham sido devolvidos (ANEXO A).³¹

Compreendemos que a utilização desse recurso metodológico de coleta de informações limitou a participação daqueles/as professores/as que, por motivos diversos, não dispunham de tempo ou mesmo de “afinidade” com a escrita. Entretanto, esse recurso apontou aqueles/as que, mesmo revelando suas limitações para a elaboração do memorial, ousaram fazê-lo, numa demonstração de interesse e engajamento no processo de pesquisa, que ganhava, então, os contornos de formação a que diversos autores que trabalham com o recurso das narrativas se reportam. Assim,

³¹ Queremos destacar o memorial do professor Antônio, em anexo, selecionado devido à sua abrangência de informações. Também incluímos a sua entrevista (APÊNDICE C).

longe da intenção de julgar esses/as professores/as que não puderam permanecer na pesquisa, fizemos a opção de continuar com aqueles/as que evidenciaram o desejo de continuar e colaborar.

Também havia a expectativa de que os/as professores/as elaborariam, conforme solicitado, um texto narrativo, escrito, no qual revelariam fatos significativos de suas trajetórias de vida que os/as fizeram constituir-se professores/as de Educação Física do âmbito escolar. No entanto, achamos precipitado analisar o conjunto de memoriais entregues, limitando-nos ao que neles foi registrado, não somente devido à diversidade dos conteúdos expressos e às ausências percebidas, mas, sobretudo, por observar que alguns/algumas professores/as imergiram em suas memórias de modo mais sistemático e aprofundado. Outros apresentaram fatos que careciam de maiores explicações e que deixaram dúvidas quando nos propusemos a analisá-los. Alguns, inclusive, alegaram falta de tempo para uma elaboração mais coesa e aprofundada e colocaram-se à disposição para “maiores esclarecimentos”.

Foi, então, que despertamos para a necessidade de recorrer a um terceiro recurso de coleta de dados, a narrativa oral, experimentada por meio de uma entrevista, com elementos³² do que se intitula entrevista narrativa (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006).

Munida do memorial e do questionário construído/respondido pelos/as 12 professores/as, buscamos refletir sobre os aspectos levantados por eles/elas individualmente, e, também, ampliar o exercício de rememoração realizado inicialmente por meio da narrativa escrita. Essa opção metodológica deu-se ainda por percebermos que, embora os recursos anteriormente utilizados nos trouxessem uma grande quantidade de informações por meio das quais poderíamos imergir na problemática do estudo, perderíamos a oportunidade de aprofundar questões reveladas e, sobretudo, de nos aproximar e ouvir, no sentido literal do termo, a voz desses/as professores/as.

Fizemos, então, uma breve análise do memorial e das respostas do questionário, confrontando-a com o problema de pesquisa, para elaborar as questões da entrevista.

³² A entrevista narrativa tem sido freqüentemente utilizada em estudos que trabalham com a oralidade dos sujeitos na coleta de informações. Trata-se de uma entrevista que tem como princípio básico solicitar ao/à informante a elaboração de uma narrativa improvisada acerca de um determinado tema ou questão (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006). O termo “elementos” foi utilizado porque não nos limitamos a uma única questão geradora da narrativa. Iniciamos com uma, mas aproveitamos para explorar outras questões surgidas do memorial e do questionário, que também suscitavam no sujeito o exercício narrativo.

Nos memoriais, de forma geral, os/as professores/as discorreram sobre suas trajetórias e já indiciavam uma (auto)percepção sobre como a docência vinha se constituindo em cada um/a deles/as. No entanto, percebemos na entrevista, a possibilidade de esclarecer alguns pontos e revelar outros que não foram enunciados.

Nessa ocasião, ficamos alerta para a necessidade de compreender como os professores/as concebiam a condição de “ser professor/a”, o que não foi possível identificar em seus memoriais, ou seja, entender quais os significados que atribuíam à docência quando a ela se reportavam e como se percebiam nesse lugar de professores/as de Educação Física do âmbito escolar. Para tanto, apropriando-nos de elementos da entrevista narrativa, trouxemos, de início, uma questão compreendida como fundamental na análise do como nos constituímos na docência: *o que significa para você ser professor/a do contexto escolar?*

Ao longo da entrevista, incluímos mais duas questões comuns a todos/as: uma em que perguntamos sobre *o que tem a escola que os/as fazia optar pelo trabalho e pela permanência nela* e outra sobre *se percebiam momentos de sua vida pessoal atravessando a profissional e/ou vice-versa*. Buscamos compreender como a docência se articulava (ou não) com as outras dimensões de suas vidas. As demais questões foram elaboradas para cada professor/a, visando a elucidar o que haviam revelado nos dois outros instrumentos de coleta de informações – o questionário e o memorial.

Assim que tivemos clareza sobre a forma de realização dessa etapa da pesquisa, contatamos os/as professores/as para agendamento das entrevistas, que aconteceriam individualmente, ressaltando a nossa disponibilidade de encontrá-los/as no dia, horário e local que considerassem mais viável. Por unanimidade, consideraram a escola em que trabalhavam o melhor lugar e a segunda-feira,³³ o melhor dia. O horário foi marcado de acordo com o desejo de cada professor/a.

A cada segunda-feira, agendávamos duas entrevistas e, dentro do possível, uma no turno matutino e outra no vespertino, sempre em horário determinado pelo/a professor/a. Das 12 entrevistas realizadas,³⁴ nove aconteceram nas escolas em que

³³ A segunda-feira era o dia da semana destinado ao planejamento na área, portanto os/as professores/as estavam na escola, mas não ministravam aulas.

³⁴ As entrevistas foram gravadas e as transcrições feitas logo em seguida, com o intuito de não perdermos os aspectos observados no seu processo de realização.

os/as professores/as atuavam e três, por ocasião do Congresso Estadual de Educação Física, realizado no período de 18 a 20-06-2007 na UFES. Nesse evento, combinamos com três professores/as, a partir da sugestão de um deles, de aproveitarmos o ensejo e antecipar aquelas entrevistas agendadas para a segunda-feira posterior ao congresso.

Reunir com os/as professores/as em suas escolas significou conhecer os seus lugares de trabalho e de (con)vivência profissional, as escolas que não conhecíamos, visitar outras e, ainda, reencontrar colegas de convivências anteriores.

Essas visitas às oito³⁵ escolas também nos fizeram constatar diferenças gritantes quanto às condições dos espaços físicos onde acontecem as aulas de Educação Física. Enquanto algumas escolas tinham quadras cobertas, espaços construídos e planejados para o desenvolvimento da disciplina, outras se apresentavam em situação totalmente adversa. Numa delas, pela ausência de espaço apropriado para a aula, o professor precisava deslocar-se para uma quadra da comunidade que ficava distante da escola. Em outra, que funcionava em um espaço alternativo,³⁶ a Educação Física acontecia atrás da escola, num espaço cercado por mangueiras, com um terreno de barro e circundado por um pequeno córrego, lembrando uma área rural. A professora reclamava que, além de não ser um espaço ideal, tinha o agravante de seus/suas alunos/as saírem muito sujos/as da aula, o que a deixava muito chateada. A bola caía no córrego, o terreno era muito irregular e, quando chovia, o transtorno era ainda maior. Outra situação observada nessas visitas foi que, em algumas escolas, além de o espaço para atividades ser precário, único e de tamanho reduzido para comportar uma turma, aconteciam duas aulas em um mesmo horário, fazendo com que os/as professores/as tivessem que dividir esse espaço ou “negociá-lo”³⁷ com o/a outro/a colega da área.

Em todas escolas, fomos recebida, inicialmente, pelo segurança que nos encaminhava para onde o/a professor/a possivelmente nos aguardava: a sala de professores/as. A receptividade e acolhimento tanto dos/as professores/as, quanto de

³⁵ São oito escolas, pois dois professores atuavam numa mesma escola, mas em turnos diferentes. Com os/as outros/as três a entrevista aconteceu no período de realização do Congresso de Educação Física, conforme dito.

³⁶ Essa escola funcionava provisoriamente nesse espaço enquanto aguardava a reforma do seu espaço oficial.

outros/as profissionais da escola foram muito significantes, assim como foi a preocupação em encontrar um lugar ideal que garantisse a gravação da entrevista, a apresentação de dados e informações coerentes, quando perguntavam, por exemplo: *“Estou sendo claro na resposta?”*; *“É isso mesmo que estava perguntando?”*. Também o oferecimento do café, da partilha do lanche, bem como a disposição de alguns/algumas para retornar à entrevista. Por exemplo, numa ocasião em que estávamos finalizando a entrevista, houve dúvida sobre se o gravador estava captando o som, e o professor disse, em tom de brincadeira: *“Se não der pra ouvir, você retorna e a gente repete”*. Esses exemplos e tantos outros que poderíamos dar demonstravam a disponibilidade dos/as professores/as e seu desejo de colaborar na pesquisa.

Assim, encontrar os/as professores nas escolas significou, principalmente, participar de momentos da vida desses espaços e desses sujeitos, vida que “[...] está estreitamente ligada a todas essas situações que aguçam nossos sentidos, além de mexer com as nossas emoções” (DELBONI, 2006, p. 22).

Emoção é a palavra que talvez possa traduzir o que sentimos e o que percebemos na realização dessas entrevistas. Não raramente os/as professores/as, ao rememorarem fatos, deixavam vir à tona sentimentos diversos expressos por meio de falas mais contundentes, de embargos de voz, de olhos marejados, de sorrisos e gargalhadas e também de silenciamentos.

Mesmo concordando que cada escola é um universo singular, admitimos, de certa forma, sentir alguma coisa que nos é própria quando estamos nesse ambiente. A dinâmica do cotidiano e a vivacidade da escola saltam aos olhos e aos demais sentidos. Os seus ruídos, os cheiros, a movimentação de pessoas, as conversas na sala de professores/as e outros espaços bem como a rotina e os tempos escolares³⁸ muito aproximam umas das outras e todas das nossas, fazendo-nos sentir em um lugar que nos é próprio, o lugar de professor/a.

³⁷ Um professor disse que negociou com o seu outro colega o uso individual do espaço. Quando um está trabalhando no local, o outro permanece na sala de aula ou em outro espaço da escola.

³⁸ Ao falarmos dos tempos escolares, tomamos como referência o estudo de Teixeira (2006) quando buscou compreender a experiência do tempo na condição professor/a.

3.1.1 O perfil dos sujeitos colaboradores da pesquisa

Feita a seleção e as aproximações com os/as professores/as por meio dos instrumentos citados, dos contatos permanentes via e-mail e telefone, além dos diversos encontros que com eles/elas tivemos, podemos, então, identificar o perfil dos sujeitos colaboradores desta pesquisa: são 12 professores/as de Educação Física do Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES, dos/as quais sete são do sexo feminino e cinco do masculino (APÊNDICE D). São professores/as efetivos/as que atuam na regência de classe em escolas de Ensino Fundamental. Sete deles/as trabalham no turno matutino e cinco no turno vespertino. Somente dois professores lecionam numa mesma escola, porém em turnos contrários.

Desse grupo de professores/as, 11 fizeram a graduação na UFES, e uma na Universidade Federal de Viçosa. Onze têm pós-graduação em nível de especialização e uma, além da especialização, possui o curso de mestrado.

A faixa etária do grupo varia de 33 a 51 anos. Sete dos/as professores/as têm filhos/as. Quanto ao estado civil, apenas uma professora é solteira. No que se refere à experiência profissional em escolas, o tempo oscila entre seis e 32 anos, e à atuação na SEME/PMV, entre dois e 29 anos.

Todos/as realizam duas jornadas diárias de trabalho em escolas. No turno contrário, uma das professoras atua no Ensino Superior; os/as demais, no Ensino Fundamental. Desses, três professores estão fora da regência de classe: um deles num projeto que é realizado em três escolas do município de Vitória; os outros dois exercem a função de coordenador de escola, também em Vitória. Os/as demais estão na regência no contraturno de trabalho, em instituições públicas: quatro no município de Vitória, dois no de Vila Velha, dois no de Serra e um na rede estadual de ensino.

Somente duas professoras trabalham no contraturno em instituições privadas; uma delas é a que atua no Ensino Superior.

Percebemos, assim, que esses sujeitos se distinguem quanto à idade, aos espaços-tempos de formação, às trajetórias de vida pessoal/profissional, às localizações de trabalho e a tantas outras diferenças que envolvem suas subjetividades.

Entretanto, têm em comum questões que vão além da profissão escolhida. São sujeitos que têm afinidade com o trabalho no contexto escolar e a ele dedicam grande parte de suas vidas, ensinando Educação Física às crianças e aos adolescentes das escolas públicas do município de Vitória. Assemelham-se quanto ao propósito de permanecer na profissão, a despeito das dificuldades que enfrentam para sobreviver dignamente em uma realidade educacional atravessada por tanta complexidade.

Esse, portanto, constitui o perfil dos sujeitos que, conosco dividem, de certa forma, a autoria deste estudo que se pretende polifônico.

3.1.2 Tentativa de legitimação da pesquisa

Terminadas as transcrições das entrevistas (APÊNDICE E),³⁹ o passo seguinte foi devolvê-las aos/às professores/as, conforme havíamos combinado, para que a validassem. Essa devolução foi feita em mãos e nas respectivas escolas. Foram informados que a transcrição tinha sido fiel às falas e que ainda não havia passado por uma revisão do português. Portanto, a intenção era que lessem e fizessem as modificações que considerassem necessárias somente quanto às idéias apresentadas por eles/elas. Um professor solicitou o envio do texto da transcrição para seu e-mail, e aproveitamos para enviá-lo aos/às demais.

Durante o período em que aguardamos o retorno das transcrições das entrevistas, algumas situações interessantes aconteceram: uma professora refez, de forma manuscrita, toda a entrevista, fazendo os ajustes que julgava necessário e ainda a correção dos erros identificados. Disse que não sabia que falava tanto “né” e que o texto havia ficado “horrrível”, por isso resolvera reescrevê-lo. Um outro professor passou-me um e-mail desculpando-se com o seguinte conteúdo:

Fiquei impressionado com o trabalho que deu para transcrever tanta asneira... Estou envergonhado com o que disse e,

³⁹ Devido ao volume de textos impressos das entrevistas, optamos por selecionar uma delas – a da professora Sofia – para apresentá-la como Apêndice. Enfatizamos essa entrevista, devido à riqueza de informações relevantes registradas pela professora, o que permite ao/à leitor/a compreender como procedemos na realização da análise. Incluímos também, o memorial dessa professora (ANEXO B).

principalmente com o que não respondi! Estou preocupado, sim, com o todo, pois não faz sentido 99% das respostas... Com o texto em mãos pretendo trabalhar em cima... (PROFESSOR BRUNO).⁴⁰

A postura desse professor e dessa professora revela, mais uma vez, o engajamento no processo de pesquisa bem como o aspecto formativo que ela tem, uma vez que suscita uma reflexão sobre suas posturas, convicções e percepções. Posteriormente, conversamos em um espaço informal com Bruno e ele disse que manteria as idéias do texto transcrito.

Os/as demais professores/as devolveram o material com alguns ajustes. Dois deles demoraram um pouco mais do que o tempo previsto, alegando falta de tempo. Um justificou que estava passando dificuldades com um familiar hospitalizado.

Uma professora, ao devolver a transcrição da entrevista, solicitou que seu nome verdadeiro não fosse revelado na pesquisa e, de imediato, sugeriu um fictício. Aproveitamos a sua sugestão e a utilizamos como critério para escolha do nome dos sujeitos da pesquisa, pedindo aos/às demais professores/as que também sugerissem um nome que os/as identificasse.

Após esse período de coleta de informações,⁴¹ que durou aproximadamente sete meses, percorremos mais uma vez as escolas, solicitando aos/às professores/as a autorização formal (APÊNDICE F) para usar as informações que nos foram passadas/confiadas no decorrer da pesquisa, a fim de dar início ao processo de análise.

Próximo à conclusão do estudo, enviamos ainda os textos que continham a análise dos dados, para que os/as professores/as pudessem ler e tomar ciência sobre os “usos” feitos de suas falas e também para que emitissem um parecer, validando ou não a forma como nos apropriamos de suas informações e narrativas. Juntamente, encaminhamos uma carta (APÊNDICE G) informando sobre a defesa do estudo e ressaltando a importância de seu comparecimento na ocasião. O retorno⁴² dos/as

⁴⁰ Embora discordando dessa avaliação do professor, ela mereceu destaque conforme a análise seguinte.

⁴¹ O processo de coleta de informações iniciou-se com a aplicação do questionário em dezembro de 2006 e encerrou-se em agosto de 2007, com a autorização dos sujeitos para empregarmos os dados obtidos.

⁴² Até o fechamento do trabalho, obtivemos o retorno de dez professores/as. Infelizmente não pudemos aguardar os outros dois, devido à necessidade de cumprimento do prazo de entrega e de defesa da pesquisa.

professores/as veio por meio de telefonema, de mensagem via e-mail e, também, do encontro com um deles/as, quando falou sobre suas impressões.

3.2 REFLEXÃO DAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS: formas de aproximação e compreensão dos dados

3.2.1 A análise dos dados atravessada pelo dilema da relação teoria/empiria

Ao nos “debruçarmos” sobre os dados empíricos com vistas à análise, nos deparamos com a problemática assinalada por Teixeira (2003), referente ao diálogo teoria e empiria nas práticas sociais de investigação. A autora, que atribui à pesquisa social a condição de “aventura sociológica”, concebe sua construção (da pesquisa) pelas metáforas da *arquitetura* e da *tessitura*. Refere-se à *arquitetura* enfatizando que diversas são as vigas, pilares, eixos e planos que darão a sustentação necessária ao desenvolvimento da investigação. Assim, os traçados da pesquisa são balizados pelas estruturas citadas e, “[...] tomam forma no objeto de estudo que se constitui na imbricação das referências teóricas e empíricas que se desdobram no desenho, nas estratégias e procedimentos metodológicos do estudo” (p. 82).

Quanto à *tessitura*, considera que

A pesquisa social é uma tessitura porque se costura na junção de dois elementos: os fios articulados em que se enredam as interações sociais de um lado, e, de outro, os fios com que tecemos o texto ao escrever o trabalho. [...] Costurar teoria e empiria é basilar, articulando observações, fatos, interpretação e análise [...]. Saber onde e como colocar cada idéia, as descobertas da pesquisa e as novas indagações que dela surgem, saber distinguir o que deve estar no corpo do texto ou o que deve vir em notas são dilemas também presentes na redação dos trabalhos (TEIXEIRA, 2003, p. 85-86).

Entendemos os dilemas apresentados pela autora também como nossos e somamos a eles o de ter que analisar um grande volume de informações, procedentes de uma “amostragem” ampla de professores/as de Educação Física, decorrente da opção metodológica que fizemos. Selecionar em suas falas o que ia ao encontro da problemática apontada pelo estudo, para dialogar com os referenciais teóricos já

estudados, e buscar outras fontes que nos permitissem compreender questões que emergiram ao longo da pesquisa traduziram-se em desafios e ocasionaram-nos dúvidas sobre o melhor caminho a seguir.

Também veio à tona o dilema da busca de objetividade em um estudo cujos contornos se constituem sob o arcabouço da subjetividade dos sujeitos professores. Esse fato tem a ver com a concepção e provocação de Teixeira (2003, p. 84) para quem as Ciências Sociais devem “[...] construir conhecimentos que extrapolem as subjetividades, que busquem a objetividade, porém sem se enganar ou se iludir quanto à sua possibilidade e sem se confundi-la com a pretensão de neutralidade”, pois se trata de “[...] conhecimentos historicamente contextualizados, inscritos em interesses, estruturas e relações de poder, implicados em projetos e forças em jogo da vida social, implicados nos conflitos sociais e nas disputas pelo poder simbólico” (p. 84).

Ampliando as nossas preocupações, destacamos, ainda, mais duas: a primeira, de sermos coerente com o que propusemos quanto ao não recorte das falas dos sujeitos, sob o risco de atribuímos sentidos diferentes ao que nos foi revelado/confiado por eles, como, também, o de cair no equívoco advertido por Goodson (2000) de selecionar falas estanques daquilo que nos interessava, a despeito do contexto do que realmente estava sendo dito. A segunda foi organizar os dados selecionados, dando a “liga” necessária ao diálogo entre a teoria estudada e as percepções tanto dos/as professores/as quanto as nossas, dada a quantidade e diversidade de questões que emergiram para além do esperado.

Focando na constituição da docência e “olhando” para a nossa trajetória docente, reconhecemos ter pressuposto que os/as professores/as dariam ênfase ao caráter subjetivo da docência. Pensávamos que o critério utilizado para a seleção dos sujeitos colaboradores da pesquisa garantiria a identificação de um grupo coeso cujas pretensões ou afinidades com a profissão professor/a, diferente das nossas, antecederam a escolha pelo curso ou desenvolveram-se em sua transcorrência, levando-nos a pensar que eles/as se constituíram pelo viés de um planejamento de docência. Supúnhamos que viria à tona a idealização existente no imaginário social construído a respeito do magistério (ARROYO, 2000) em que se atravessam questões,

como o dom, a vocação, assim como a discussão de gênero⁴³ marcando o aspecto da feminização (SILVA, 2002) da profissão professor/a, e outros questionamentos que, em grande medida, orientariam as suas/nossas reflexões. Pressupúnhamos, assim, existir uma ordenação seqüencial de trajetória docente por dialogarmos com sujeitos que se reconhecem professores/as da escola.

A não confirmação desses pressupostos fez “cair por terra” algumas de nossas preconcepções, induzindo-nos a buscar outras possibilidades de análise e compreensão dos dados obtidos. Levou-nos, então, a assumir uma postura similar à de Jesus (2000) quando defende a necessidade de se desmistificar o discurso de que, para ser professor/a, é preciso nascer com um “dom” ou ter “vocação”. Em seu estudo com professores/as, essa autora se reconhece como uma delas e revela, em sua narrativa, que não foi por opção que se fez professora, mas, justamente, por falta de opção. Refere-se à única possibilidade de cursar o nível superior de ensino na localidade onde morava, fato este que nos fez despertar para o que nos disseram duas professoras quando mencionaram, em suas narrativas, o motivo da escolha do curso de Educação Física:

[...] eu estudava no interior e meu sonho era vir para Vitória estudar. Eu queria sair de lá de qualquer jeito [...] queria estudar, queria viver a vida, outra vida, não queria aquela vidinha e sim, ser alguém, fazer alguma coisa (PROFESSORA BARBARA, grifo nosso).

Assim se manifestou a outra professora:

Em 1982, vim para Vitória para dar continuidade aos meus estudos, pois na minha cidade não tinha como continuar estudando. No 3º ano do Ensino Médio, a minha escolha para o vestibular seria a Medicina, entretanto, não me senti suficientemente preparada e caso eu não passasse, teria que voltar para minha cidade e era o que eu não queria. Assim, fiz a minha segunda opção: prestei vestibular para Educação Física e

⁴³ A associação gênero e magistério emerge com frequência nos estudos sobre/com professores/as (LOURO, 1997). Neles a mulher ganha centralidade, quando a ela se vinculam sentidos de docência relacionados com sentimentos de entrega, dom, vocação e amor, elaborados culturalmente pelo imaginário social sobre o feminino. Embora, na área de Educação Física, a diferença de sexo não seja expressiva (como na de Pedagogia em que as mulheres são maioria), trabalhávamos com a hipótese de que essas significações seriam mencionadas e atravessariam tanto as percepções das professoras quanto a dos professores.

passsei [...]. Tudo conspirava para eu não dar certo, para não ser professora, para não ser médica, para não ser uma profissional formada, porque eu morava num lugar que nem professor tinha (PROFESSORA SOFIA).

Conforme explicitado pelas duas professoras, a realização de um curso superior somente se viabilizou para elas devido ao seu deslocamento das cidades⁴⁴ onde moravam para a Capital, e significou o investimento pessoal e determinação de ambas em busca de melhores oportunidades de estudo, de trabalho e, conseqüentemente, de vida. Embora não apresentem, em suas narrativas, a gênese de uma determinação específica pelo Curso de Educação Física, se enobrecem e atribuem grande valor à iniciativa tomada, reconhecendo nela a garantia de projeção e aquisição de um *status* social – uma profissão advinda da realização de um curso superior – impossíveis de serem alcançados, caso permanecessem na localidade onde viviam. Encontramos um reconhecimento similar na fala das professoras Luiza e Nívea, que não tiveram o problema do deslocamento de cidades para a realização do curso, mas mencionam a limitação socioeconômica e cultural como desafio a ser superado pela aspiração de ambas por melhores oportunidades de vida:

Eu era uma pessoa que morava na periferia, num mundo muito pequeno em que se fazia ensino médio no máximo, e eu saí daquele mundinho. Então para mim era mágico fazer uma faculdade e tinha que ser pública porque eu não tinha dinheiro [...]. Estudando a vida toda em escola pública, é difícil passar no vestibular, mesmo na Educação Física que não era tão concorrida, mas era o que eu queria fazer, então pra mim foi tudo! Não me arrependo de nada, adoro ser professora (PROFESSORA LUIZA).

Durante o ensino médio não acreditava que iria cursar uma faculdade, pois sempre estudei em escolas da rede pública. Minha mãe trabalhava em casa de família e lavava roupas para fora para poder comprar meus materiais e livros. Já meu pai, além de ganhar pouco, era do tipo que dizia que mulher não precisava estudar (PROFESSORA NÍVEA).

⁴⁴ Fonseca (2000) ressalta que essas “mobilidades espaciais” são significativas para a formação de professores, uma vez que os seus modos de inserção e de suas famílias nos diversos espaços, bem como o envolvimento cultural com os grupos aos quais pertencem, podem tanto orientar e ampliar quanto limitar suas opções, confrontos e visões de mundo ao longo de seus percursos de vida.

Ao trazerem à tona as suas limitações econômicas, repercutindo-se na dificuldade de acesso ao nível superior de ensino, tanto as professoras Luiza e Nívea quanto as outras duas professoras citadas, nos remeteram à reflexão feita por Arroyo (2000, p. 125) que considera o magistério como “[...] um modo de ser, uma produção histórica que traz as marcas de nossa formação social e cultural”. O autor aponta um elemento determinante da condição docente, quando atrela a escolha da profissão à origem de classe dos sujeitos. Toma como referência o fato social de que “Em nossa história de pouco mais de um século de consolidação da Instrução pública a maioria das professoras e professores têm como origem os setores populares e as camadas médias baixas [da população]”, uma tendência que, segundo o autor, vem dos primórdios da instrução primária e se afirma nas últimas décadas.

Essa constatação nos leva a considerar este elemento que atravessa, influencia e, em grande medida, determina a nossa constituição docente, uma vez que “[...] a imagem que possuímos e nos possui como categoria, as características sociais que nos definem têm a ver como os limites materiais e culturais da origem social a que a maioria pertencemos [...]” (ARROYO, 2000, p. 126).

Entendemos, dessa forma, que a condição de ser professor/a não surge na vida dos sujeitos de maneira naturalizada (JESUS, 2000), sem determinantes de diversas ordens e, por isso, ponderamos a necessidade de desmistificar o discurso de que, para ser professor/a, é preciso nascer com uma predestinação. Tal atitude se traduz em um “[...] um importante ponto de partida para percebermos o quão complexa é essa profissão, os caminhos que envolvem a opção inicial ou não pelo magistério e a identificação com a profissão” (JESUS, 2000, p. 24).

Na Educação Física, conforme percebido nas falas dos/as professores/as, os caminhos que conduzem ao exercício da docência vêm imbricados de questões profundas, permeadas por situações e sentimentos que atravessam desde a influência social-pessoal e afinidades com as atividades sociocorporais até a dificuldade de acesso a outros/as cursos/profissões. Emerge, ainda, a necessidade de garantia do próprio sustento que, para muitos/as, acontece já durante a realização do curso, conforme revelado por sete professores/as desta pesquisa.

Entretanto, para além das razões e motivações que os/as levaram à “escolha” pela profissão, fato é que todos os sujeitos pesquisados “se tornaram” professores/as do contexto escolar e indiciam em suas falas a satisfação com essa iniciativa sem, contudo, desconsiderarem os desafios e obstáculos que os/as impedem de uma plena (auto)realização profissional.

Por isso, em meio a tudo o que nos foi dito, sublimado, refletido e, sobretudo, confiado, admitimos nossa dificuldade de estruturar uma ordem seqüencial do que percebemos e do que foi percebido pelos/as professores/as, bem como de analisá-los em suas particularidades, em face à diversidade apresentada. Optamos, então, como Delboni (2006, p. 100), por tecer “[...] uma ‘embolada’ de fios [das narrativas dos/as professores/as]: ora puxando alguns, ora deixando outros de lado, ora retomando [...]”, numa tentativa de aproximação e compreensão das questões levantadas por eles/elas em suas interfaces.

3.2.2 A memória balizando os fatos, acontecimentos, escolhas e experiências...

[...] A função da lembrança é conservar o passado do indivíduo na forma que é mais apropriada a ele. O material indiferente é descartado, o desagradável, alterado, o pouco claro ou confuso simplifica-se por uma delimitação nítida, o trivial é elevado à hierarquia do insólito; e no fim formou-se um quadro total, novo, sem o menor desejo consciente de falsificá-lo (STERN, 1957, apud BOSI, 1995).

Chamou-nos a atenção a forma com que os/as professores/as realizaram o exercício de rememoração ao solicitarmos uma narrativa do como a docência foi se constituindo em cada um/a deles/as. Embora todos os sujeitos da pesquisa assumam

no presente a sua identidade profissional de professor/a, sete⁴⁵ deles afirmam que a opção pelo curso não significou, na ocasião da escolha, uma opção pelo magistério. No entanto recorrem às suas experiências de infância e/ou de adolescência, identificando e reconhecendo nelas aspectos significantes de sua condição docente. Reconhecem ainda a influência de pessoas do âmbito familiar (ou não) na escolha profissional, expressão do quanto somos mediados por nossos parceiros sociais – próximos ou distantes, conhecidos ou ignorados – que nos fazem constituir e nos reconhecer naquilo que somos (FONTANA, 2003).

A professora Sofia é uma das que localizam em sua infância elementos fundantes de sua condição docente. Está também entre os/as que admitem que a escolha pela Educação Física não representou, naquele momento, uma opção pela atuação no espaço escolar. Entretanto, em sua narrativa, outras situações vividas no período em que realizou o curso (ou fora dele e em outras épocas), são por ela incorporadas, fazendo-a, mais adiante, se reconhecer sujeito da escola:

Penso que minha história como professora teve início desde minha infância, observando minha mãe, também professora, em seu enfrentamento diário em escola pública do interior. Minha mãe era professora e eu adorava ir para a escola com ela. Lá ficava observando o modo dela dar aula e também das outras professoras. Fui aos poucos me encantando com esta profissão, mesmo sem saber que seria a minha profissão no futuro (PROFESSORA SOFIA).

De início, Bosi (1995, p. 66) nos ajuda a compreender a forma como Sofia e os/as demais professores/as do estudo selecionam o conteúdo de suas narrativas ao dizer-nos que, em nossa memória, “fica o que significa”. Mas, ao mesmo tempo, ressalta que o ocorrido não fica do mesmo modo, [...] “às vezes quase intacto, às vezes profundamente alterado” pelas modificações tanto do conteúdo quanto do valor da base que evocamos.

⁴⁵ Ressaltamos que dois destes, embora tenham respondido no questionário que ingressaram no curso determinados a ser professores da área escolar, na ocasião da entrevista, apresentaram uma outra explicação para a escolha. Porém o que, a princípio, nos sugeriu uma contradição em suas falas foi ressignificado, conforme apresentamos posteriormente.

Dessa maneira, é passível de compreensão o fato de que recorrer às lembranças do vivido não significa reviver o passado, mas, sim, refazê-lo, reconstruí-lo com as imagens de hoje em um diálogo com as nossas experiências vividas, que corrobora a ponderação de que “[...] memória não é sonho, é trabalho” (BOZI, 1995, p. 55). A memória suscita tanto a conservação quanto a (re)elaboração do passado, que para a autora citada, tem a ver com o fato de que o seu lugar (o da memória) “[...] acha-se a meio caminho entre o instinto, que se repete sempre, e a inteligência, que é capaz de inovar” (p. 68).

Escrever sobre minha trajetória profissional torna-se algo longo, pois tenho que ir aos dois primeiros anos de minha escolarização. Estudava em uma escola bem pequena e minha tia (pois é casada com meu tio até hoje) foi quem, depois de minha mãe, me introduziu oficialmente no mundo das letras e números. Lembro dela com um carinho muito especial [...]. Ela nos levava para o pequeno pátio e sempre trazia alguma novidade, que reforçava o conteúdo de sala ou simplesmente nos dava prazer. É com saudade e respeito que revivo cada brincadeira de meu primeiro ano de escola, todas as vezes que vou realizar um planejamento para as minhas primeiras séries. Dentre as atividades que ela nos proporcionava e que eu mantenho em meu repertório de brincadeiras, até hoje estão: gato e rato, coelho sai da toca, cantigas de roda, ovo choco, piques diversos, caça ao tesouro, dentre tantas outras que o tempo encarregou-se de apagar de minha memória. [...]. Parabéns a minha tia! O que eu sou hoje devo a uma pessoa extremamente séria e comprometida com aquilo que se propôs a fazer (PROFESSOR ANTÔNIO).

O professor Antônio se insere no grupo de quatro professores/as deste estudo, que iniciou o Curso de Educação Física sem grandes expectativas, tendo, inclusive, experimentado e idealizado, anteriormente, outras profissões para seguir carreira.⁴⁶ Isso mostra o quanto as experiências constituídas ao longo de sua trajetória de vida

⁴⁶ A intenção de realizar um outro curso superior também é identificada na narrativa de mais cinco professores/as. Desses, além do professor Antônio que chegou a cursar Administração e posteriormente tentar Medicina, mais dois revelaram ter sido a insegurança da aprovação em outros cursos (Medicina e Ciências Contábeis, que exigiriam uma pontuação alta no exame de vestibular), que os/as levaram à escolha pelo Curso de Educação Física, que, supostamente, exigia uma pontuação menor e surgia como uma segunda opção. Outros dois chegaram a iniciar os Cursos de Letras e Engenharia Civil, porém, após algum tempo, o primeiro efetuou reopção de curso e o segundo prestou novo vestibular e, com a aprovação, abandonou o curso em andamento. Havia, também, uma professora que tentaria, paralelamente, outro curso (o de Pedagogia, para dar continuidade à profissão que já exercia: professora regente de séries iniciais), mas mudou de idéia por ter sido aprovada em Educação Física.

encontram-se “tatuadas” em si, dando sentido ao que se tornou e às escolhas feitas, intencionalmente ou não.

Tanto em sua narrativa escrita quanto na oral, Antônio demonstra convicção de sua identidade de professor e reconhece a sala de aula, conforme ele diz, como “o seu lugar”, mesmo apresentando um percurso de docência traçado por descontinuidades. Revela, de forma bem enfática e sem melindres, que sua aproximação com a escola ocorreu durante a formação inicial, pela necessidade de “trabalhar para pagar suas contas”. Contudo localiza nessa primeira experiência o aprendizado de grande parte do que hoje é e faz profissionalmente. Diz, ainda, que foi com essa experiência que despertou para a dimensão social da docência, afirmando que, até então, somente se importava com o “seu próprio umbigo”. Ainda revela que, durante o curso, passou por diversas “crises” que o fizeram pensar em abandoná-lo e, quando estas se repetiram após a sua conclusão, ocasionaram a decisão de se demitir da escola em que atuava e arriscar-se na busca de realização profissional em outros contextos de trabalho.

Mais adiante, insatisfeito com a decisão tomada, retornou à escola após aprovação em concurso público do magistério e disse ter decidido:

[...] definitivamente assumir a minha opção e aptidão [...]. Até hoje permaneço em minha cadeira inicial na PMV sem interesse nenhum de sair, pois gosto muito da forma como aprendi a encaminhar o meu trabalho (PROFESSOR ANTÔNIO, grifo nosso).

Com sua narrativa, esse professor contempla em grande medida o que consideramos uma trajetória *não-linear* de docência, fato este também observado nos ditos de outros/as professores/as.

Antônio narra, de forma muito segura, as suas experiências, dando indícios de seriedade e atentando para a questão do profissionalismo⁴⁷ desde os seus primeiros

⁴⁷ Antônio foi o primeiro professor a ser entrevistado e, na ocasião, trouxe à tona a questão do “seu profissionalismo” entendido por ele como o cumprimento das normas da escola, como: ser pontual, ser assíduo, planejar as aulas, fazendo “da melhor forma aquilo a que você se propôs”. Observamos que não há consenso entre os/as professores/as quanto ao profissionalismo. Há os/as que o compreendem, como o professor Antônio, mas há também ponderações como a do professor Bruno: “Não sei se isso é profissionalismo: estar todo dia no mesmo horário e fazendo sempre as mesmas coisas”. Há, ainda, ampliações, como a da professora Sofia, quando diz que, para ela, profissionalismo requer: “[...] ética, conhecimento, diálogo, participação, responsabilidade, compromisso e... fazer parte das lutas também!”, referindo-se àquelas (lutas) que envolvem a dimensão política da categoria docente.

“ensaios” de ser professor, apesar das tantas crises que disse ter atravessado em função da falta de condições objetivas de trabalho e de reconhecimento profissional.⁴⁸

Mesmo admitindo ter despertado para o magistério durante a realização do Curso de Educação Física, inicia a sua narrativa rememorando o período da infância, assim como a professora Sofia, e nela localizando aspectos marcantes de sua prática profissional recente. Tal atitude nos fez lembrar o que fala Benjamin (1994, p. 205) acerca da “[...] marca do narrador como a mão do oleiro na argila do vaso”, numa alusão à narrativa como uma forma artesanal de comunicação. Esse autor nos revela ainda que “Os narradores gostam de começar a sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir [...]” (p. 205). Assim, permite-nos entender, de certo modo, a estratégia utilizada por Antônio e Sofia, ante a forma com que narram suas trajetórias diante da solicitação feita de revelar-nos como se constituíram professores/as.

Foi também em Benjamin (1994) que encontramos uma outra possibilidade de entendimento daqueles dados que, à primeira vista, consideramos “contra-sensos” nas falas dos sujeitos, uma vez que os seus “fragmentos de memória” pareciam incompatíveis entre si. Suscitou-nos, também, a possibilidade de que poderiam ter respondido de imediato o que supunham que desejaríamos ouvir na condição de pesquisadora.

Porém Benjamin (1994) nos impele a uma atitude de cautela durante o procedimento de análise dos dados, quando estabelece distinção entre *informação* e *narrativa*. Vincula a primeira à ordem do imediato, a uma forma de comunicação em que o acontecimento nos é próximo e recente, levando-nos a perceber a possibilidade de que as informações prestadas pelos/as professores/as no questionário⁴⁹ que aplicamos, talvez pudessem estar vinculadas a esse entendimento, de assinalar aquilo que “veio”

⁴⁸ As condições objetivas são aqui entendidas como os recursos materiais e físicos considerados por professores/as como fundamentais para a realização das aulas. E o reconhecimento profissional condiz tanto com a questão de remuneração digna quanto com a dimensão simbólica que se reflete no desprestígio da disciplina em frente a outras do currículo escolar.

⁴⁹ Referimo-nos aos dados procedentes do questionário que não correspondiam com os do memorial e/ou da entrevista. Citamos, como exemplo, a resposta do professor Bruno que, no questionário, revelou ter optado pelo Curso de Educação Física determinado a ser professor do contexto escolar. Porém, na entrevista, apresenta um entendimento de que a docência foi sendo construída em si e que para ela despertou durante a realização do curso de graduação.

de súbito na hora de responder. Já a segunda, a narrativa, atinge uma amplitude não existente na primeira, pois envolve processos de imersão nas memórias dos sujeitos e baliza as experiências vividas que se constituem na fonte essencial dos/as narradores/as.

A partir de então, percebemos que a maneira com que cada sujeito nos apresenta partes de sua história de vida se enreda num processo reflexivo e demanda tanto uma tentativa de organização temporal quanto uma “liga” dos fatos vividos, levando-os à elaboração de um (auto)entendimento do *como se constituíram* pessoal/profissionalmente. Assim, suas vivências do presente ganham sentido na medida em que se entrecruzam com as do passado, desencadeando um processo de (re)construção de sua própria história.

Atentando para a dinâmica temporal percebida nas falas dos sujeitos, verificamos ainda a ponderação de Jesus (2000), quando diz que, para o/a narrador/a, o tempo não é rememorado de forma linear. Esse fato pode ser observado no depoimento do professor Bruno, quando fala de suas experiências de professor iniciadas durante o período acadêmico e, mesmo sem lhe ter sido solicitado o período em que ocorreu o que revelava, em determinado momento, disse: “[...] *eu não sei pontuar direitinho os anos, eu tenho que procurar nas minhas coisas a seqüência disso aí*”, numa demonstração de que os acontecimentos revelados não seguem, necessariamente, a ordem cronológica em que sucederam, pois cada um/a

[...] vive o tempo de forma diferenciada. É um tempo dentro do tempo. É o tempo dentro da intensidade, da significação do vivido [...]. A memória vai sendo vasculhada, revirada e o que vem à tona é o que importa para o/a narrador/a naquele momento (JESUS, 2000, p. 23).

Foi em meio a essa “desordem temporal” identificada nas falas dos/as professores/as que alcançamos uma possibilidade de entendimento da constituição profissional dos sujeitos. Percebemos, em suas narrativas, de forma praticamente consensual, o indicativo de que a docência foi sendo em cada um/a *construída* ou *aprendida* durante suas trajetórias. Por vezes, o início dessa construção é percebida antes mesmo da graduação, em outras situações, ela aparece durante a sua realização; e há, ainda, a percepção de que tal construção é concebida de forma mais enfática no

exercício profissão o que, para alguns/algumas professores/as, acontece já durante o período da graduação, com suas primeiras experiências na carreira docente.

3.2.3 Entre (in)certezas e “descobertas”: a construção da docência

Em Teixeira (2007),⁵⁰ encontramos uma construção teórica que contribuiu na ampliação e desenvolvimento da reflexão que vimos desenvolvendo e foi ao encontro da forma como, então, passamos a compreender a docência, ou seja, em seu processo constitutivo. Tal percepção nos fez reconsiderar a idéia de que os/as professores/as revelariam uma representação preconcebida e planejada de docência. Também nos levou a contestar o entendimento de que a formação de professores/as se limita àquela obtida em cursos de nível superior e nas práticas desenvolvidas, cotidianamente, por eles/elas em seus contextos de atuação profissional. Em seus relatos, outros *espaços-tempos* são apresentados como significativos em suas trajetórias de formação, por exemplo, as experiências que antecedem a realização do curso.

Assim, retomamos Teixeira, autora que vem se aproximando teoricamente do que denomina *condição docente*, definindo-a como “[...] a situação na qual o sujeito se torna professor” (2007, p. 428).⁵¹ Isso faz com que *condição* se apresente sob dois sentidos: o que *funda* ou cria, e o que se refere a um *estado*, um conjunto de realidades e a situação de um homem (e de uma mulher) na vida social. Em ambas, encontra-se uma *relação*, e é por meio dela que a docência se realiza: na relação social estabelecida entre docente e discente, sem a qual ambos inexistem mediante este foco de análise.

⁵⁰ Teixeira diz que vem desenvolvendo suas idéias tomando-as mais como ponto de partida do que de chegada. Intenta compreender a constituição da docência nos sujeitos como quem a vê pela primeira vez, sem tanto explicá-la, mas implicando-se nela e conclui que seu estudo “[...] talvez não seja um trabalho completo e acabado, mas inacabamentos” (TEIXEIRA, 2007, p. 427). Foi, em grande medida, a partir da escuta e do diálogo com essa autora e com suas produções que encontramos afinidades de pensamentos e convergências de idéias que nos levaram ao desenvolvimento de diversas questões deste estudo.

⁵¹ Apropriamo-nos do termo “condição docente”, no entanto o tomaremos, neste estudo, não como “a situação” na qual o sujeito se torna professor, mas como “as situações”, entendendo a singularidade do sujeito e a pluralidade de suas apropriações na constituição do “ser professor/a”.

A condição docente é, então, compreendida não como um dado estável e acabado, mas em sua dinâmica e constante ressignificação, mediante as relações estabelecidas pelos sujeitos socioculturais professores/as com as estruturas e agenciamentos humanos que compõem a sua vida social. Para tanto, Teixeira diz buscar, em seus estudos,

[...] os fundamentos para se pensar os/as professores/as, suas vidas, seu trabalho, suas experiências, identidades e histórias, em seus particulares enredos no mundo, frente a outras condições e sujeitos sociais, frente a outros grupos de pertencimento (TEIXEIRA, 2007, p. 428-429).

As intenções dessa autora orientam em grande medida o nosso propósito de compreender a forma como os/as professores/as se constituem e se percebem na construção do fazer-se professor/a. De forma geral, eles/as mencionam modos de se perceber nesse processo de constituição docente, que são (re)configurados de acordo com a escolha profissional feita, de maneira intencional ou não, e com os papéis e lugares sociais em que vivem e/ou viveram. Em suas narrativas, emergem reiteradamente, a diversidade e a influência desses contextos sociais, não só atravessando suas escolhas e práticas pedagógicas, mas também na formulação de concepções referentes ao ensino, à Educação Física e à ação docente, concepções estas muitas vezes forjadas em períodos que antecedem ao da formação universitária.

Também em Peres (2006, p. 50) encontramos contribuições para o entendimento do “constituir-se professor/a”, quando atenta, em seus estudos, para “[...] as diferentes trilhas que compõem os caminhos e desassossegos presentes no tornar-se professor”. Desenvolve suas idéias percebendo a construção da docência por meio da metáfora de uma caminhada percorrida por professores/as entre “planícies e abismos”,⁵² numa referência aos desafios, certezas e incertezas desse trajeto, fundado em uma complexidade de representações e imagens construídas socialmente. Considera que “[...] as expectativas diante dos caminhos por meio dos quais nos tornamos

⁵² A autora toma como referência uma história de Rubem Alves intitulada *Planície e abismos* (ALVES, 1999, *apud* PERES, 2006).

professores/as quase sempre refletem a busca de uma trilha que nos leve seguramente (com certeza) para algum lugar” (p. 50).

A identificação e a experiência bem-sucedida com as práticas sociocorporais surgem nas narrativas dos/as professores/as como principal aspecto motivador para a opção pelo Curso de Educação Física. Referem-se especialmente àquelas práticas por eles/elas vivenciadas no período de infância e adolescência, tanto na condição de atletas quanto na de alunos/as das aulas regulares de Educação Física escolar. Esse dado, constatado em diversos estudos da área, traz consigo o indicativo de que, se, para muitos/as, o momento da opção pelo curso se configura como uma escolha de profissão, orientada pela via do desejo de se tornar professor/a do espaço escolar (ou não) – o que seria de se esperar em sujeitos que optam pela licenciatura – para outros, não há esse discernimento:

Eu fiz Educação Física porque sempre amei esporte. Eu era da Seleção Capixaba de Voleibol, comecei aos 11 anos de idade a jogar no SESI. Nadei quatro anos no Clube Álvares Cabral e tinha meu time de handebol no Colégio Salesiano. Sempre gostei de jogar, fui destaque [...], então eu falei: ‘Vou fazer Educação Física, porque eu gosto de esportes’. Até então, para ser sincera, eu nunca havia pensado: eu vou dar aula. A gente entra na faculdade com aquela concepção de fazer um curso e tal, mas não é aquela concepção de amanhã ou depois eu vou dar aula, ou eu vou trabalhar em academia, ou eu vou trabalhar em clubes [...]. (PROFESSORA CLAUDIA).

Ser filho de esportista, ser filho e neto de professoras, ter sido atleta são alguns exemplos que influenciaram na minha escolha. Eu nunca na verdade tive o ‘sonho’ de ser professor, isso foi uma construção. [...] na verdade eu entrei na Educação Física por uma reopção de curso e o que me levou a escolher especificamente Educação Física foi essa afinidade que eu tinha com o desporto [...]. Não tinha definido que eu ia ser professor daquilo, nem de clube, apesar de eu já ter participado de clubes (PROFESSOR BRUNO, grifo nosso).

As falas da professora Claudia e do professor Bruno sugerem que a escolha pelo Curso de Educação Física, de início, mais parece ter significado a possibilidade de dar continuidade às trajetórias de atletas ou de alunos/as (FIGUEIREDO, 2004) e menos

uma escolha profissional. Entretanto, desenvolvem suas narrativas agregando, posteriormente, outras experiências (acontecidas antes, durante e após a realização do curso) que se articulam e dão significado à sua atual condição profissional como professor/a de Educação Física. Bruno, como observado, entende a docência como uma construção e enfatiza sua trajetória perpassando o processo de socialização da profissão no contexto familiar em que a influência de sua mãe e de sua esposa são relevantes, conforme disse posteriormente.

Também o professor Áquila apresenta um percurso traçado tanto pela influência familiar quanto pela de outros sujeitos de convivência próxima, determinantes na sua escolha, e atenta para a construção da docência em si. Antes da realização do curso, já possuía uma ampla experiência com esportes, tanto na condição de atleta quanto na de organizador de eventos e de apoio a professores de Educação Física, como ele mesmo disse. Mas, mesmo considerando que ingressou no curso sem saber ao certo o que lá encontraria e de ter feito a faculdade “por fazer”, ele próprio supõe que “[...] *na verdade podia estar escondido o gosto por aquilo*” – pela profissão professor. Fala, então, do seu “despertar” para a docência, ocorrido após o ingresso no curso: “[...] *entrei na faculdade e passei a achar que eu não era só atleta [...] consegui construir a questão de ser professor e de repente passei a achar que valia a pena, que eu gostava daquilo*” (PROFESSOR ÁQUILA, grifo nosso).

Para além do grupo de sujeitos desta pesquisa, é fato que, no decorrer do Curso de Educação Física, a ausência do desejo de muitos/as graduandos/as pelo exercício profissional no âmbito escolar ocasiona uma inquietação que se instaura no decorrer da formação inicial e na concretização de seu currículo. No entanto, para muitos/as professores/as, em que se incluem cinco desta pesquisa, é no transcurso da formação que o desejo e a afinidade, ou mesmo a necessidade de atuação na escola dá sinais de existência. Tal fato ocasiona tanto o encontro com uma possibilidade de desempenho profissional, quanto a mudança do percurso traçado e, portanto, de (im)possibilidade de chegada ao “lugar seguro” a que Peres (2006) se referiu anteriormente.

É nesse contexto que emerge também uma outra tensão existente na área, constatada de forma sutil, ou não, nas falas de alguns/algumas professores/as diante do dilema do “ser” e do “ter que ser” professor/a da dimensão escolar:

O meu início na Educação Física foi porque eu era atleta de artes marciais. [...] quando eu entrei no curso eu não pensava em escola, acho que a maioria dos colegas. A gente via lá: um era porque gostava de jogar vôlei, outro porque queria entrar em forma, era essa a cabeça, minha e dos meus colegas. E o meu, não. O meu era de querer ser técnico mesmo, técnico do desporto coletivo e também da minha área, que era as artes marciais [...]. Eu não queria sair da academia também não. Eu trabalhei durante a minha graduação toda na UFES. Alguns dias de manhã – uns dois dias, eu dava aula em escola – e à noite eu estava na academia. Eu queria as duas coisas, mas a questão financeira me fez sair da academia e ficar só na escola. Porque eu, na academia, tinha mês que dava pra comprar um carro velho, mas tinha mês que faltava pouco para não chegar ao salário mínimo (PROFESSOR DAVID).

O contexto escolar foi o primeiro emprego que surgiu. Aí veio a segurança da carteira de trabalho assinada, os descontos para o plano de saúde, a garantia das férias, a liberdade de trabalhar sem a cobrança da performance, de vencer campeonatos ou de emagrecer alguém em apenas quatro aulas [...]. Um mês antes da formatura, já tinha emprego em uma escola de Educação Infantil particular e, desde então, nunca fiquei desempregada (PROFESSORA RENATA).

O professor David, embora assuma, no presente, a sua identidade de professor de Educação Física escolar, admite que essa opção, na realidade, significou uma mudança do percurso até então programado por ele. Ao longo de sua narrativa, novos significados foram incorporados, na medida em que construía sua identidade profissional de professor do espaço escolar que, mais adiante, o levou a assumi-la com exclusividade. Já a Renata, embora dizendo que se reconhece professora da escola, admite ter optado pela profissão e nela permanecer por comodidade e, assim como o professor David, verbaliza e argumenta sobre a necessidade e aspiração por estabilidade profissional/financeira para garantia de uma vida digna.

Percebemos, dessa maneira, que os caminhos que conduzem à opção e permanência na profissão são revelados pelos sujeitos em sua singularidade e diversidade, tal como as razões pelas quais a escolha pelo contexto escolar é feita por cada um/a.

Assim, compreendemos, como Borges (1998), que as decisões, mesmo aquelas aparentemente tomadas por acaso, na realidade, se fundam numa avaliação das

possibilidades futuras em que se levam em conta as expectativas de realização de objetivos almejados por cada um/a. No entanto, essas expectativas

[...] são determinadas pelas condições materiais de existência dos professores. Desse modo, suas opções não são fruto de uma escolha individual, mas de um conjunto de fatores externos que, aliados às condições subjetivas do sujeito, constituem as circunstâncias de vida, nas quais se desenrolam os momentos de escolha (BORGES, 1998, p. 89).

Tomando como referência os estudos de Peres (2006) acerca dos percursos trilhados por professores/as que se tornaram o que são profissionalmente em função das escolhas feitas ao longo de suas trajetórias de vida, buscamos, assim, pensar a especificidade de ser professor/a de Educação Física. Incluímos, nesse percurso, a realização de uma formação de nível superior em Educação Física, que os/as levou, em determinado momento de sua vida, a construir e assumir uma identidade profissional de professor/a do espaço escolar. Tal iniciativa gera a dinâmica da constituição docente que, por sua vez, provoca nos/as professores/as a elaboração de sentidos diversos sobre ela (a docência), situações sobre as quais nos ateremos no capítulo seguinte.

4 CONSTITUIÇÃO E SENTIDOS⁵³ DA DOCÊNCIA

As narrativas dos/as professores/as de Educação Física revelaram episódios marcantes de suas vidas na constituição da sua condição docente. Compreender as trajetórias vividas por eles/as em suas convergências, divergências, dilemas e contradições, bem como os sentidos produzidos na construção do “fazer-se professor/a” é o objetivo maior desta discussão que vimos desenvolvendo e que, neste momento, pretendemos ampliar. Ressaltamos, entretanto, que nossa intenção coincide com a de Azevedo (2004, p. 13) para quem “[...] compreender o outro e o seu compreender não significa, obrigatoriamente, concordar” com suas significações de forma indiscriminada. Trata-se de um exercício de “[...] captação do sentido de como aquele sujeito teceu uma certa rede de significâncias com os muitos fios de [experiência,] informação e observação em sua trajetória de vida” (p. 13).

Em meio às particularidades expressas nos modos com que narram suas vivências, constatamos a existência de aspectos recorrentes em suas percepções. No entanto, partimos do pressuposto de que analisar apenas as recorrências poderia indicar certa incoerência com as escolhas teórico-metodológicas feitas até o momento. Além disso, poderia indicar uma análise de constituição linear de docência e um equívoco diante da diversidade apresentada por eles/elas.

Assim, para além do que se apresentou como comum, também atentamos para o que nos pareceu incomum em suas falas, quando se desvelou o caráter singular das vivências e experiências na condição de professores/as.

A concepção de experiência que tentamos assumir neste estudo, conforme já dissemos, tem a ver com a percepção de Larrosa (2002a), para quem experiência significa aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca, imprimindo uma marca que em nós se constitui de maneira própria e particular.

⁵³ Para efeito deste estudo, o termo sentido diz respeito às elaborações e aos entendimentos do sujeito acerca da profissão docente e da forma como se constituiu professor, levando em conta as suas experiências e relações estabelecidas nos contextos sociais em que vive/viveu.

O fato de termos vivido histórias semelhantes, como a realização do Curso de Educação Física em uma mesma universidade, o que implicou conviver com pessoas e professores/as de uma mesma época, e de termos transitado pelos mesmos lugares e “acessado” os mesmos conhecimentos de formação pode não ter significado que tais ocorrências produzam em nós a mesma experiência.

Na condição de sujeitos socioculturais⁵⁴ (TEIXEIRA, 1996), vivemos em um momento histórico cujos acontecimentos ocorrem e desencadeiam a circulação de informações, numa quantidade e velocidade jamais assistida. Entretanto,

[...] os acontecimentos da atualidade, convertidos em notícias fragmentadas e aceleradamente obsoletas, não nos afetam no fundo de nós mesmos. Vemos o mundo passar diante de nossos olhos e permanecemos exteriores, alheios, impassíveis. [...] sabemos muitas coisas mas nós mesmos não mudamos com o que sabemos. Essa seria uma relação com o conhecimento que não é experiência, posto que não se resolve na formação ou na trans-formação daquilo que somos (LARROSA, 2002b, p. 136).

Dessa maneira, o conhecimento desponta como algo externo ao sujeito e não o faz atribuir sentido em relação a si próprio. Assim, mesmo convivendo com o excesso de informação, que a cada dia se passa à sua volta, pouco ou quase nada o acontece.

Larrosa (2002a) fomenta essa discussão, quando diferencia a *experiência* da *informação* e, por conseguinte, os sujeitos aos quais ambas são por ele associadas. Considera a segunda praticamente o inverso da primeira. Para esse autor, o *sujeito da informação* consiste naquele que sabe muitas coisas, está freqüentemente bem informado, passa o seu tempo buscando informações numa obsessão pelo saber (no sentido de estar informado), mas o que consegue é que nada (ou pouco?) lhe aconteça e interfira na sua condição de sujeito.

⁵⁴ Reconhecer os/as professores/as como sujeitos socioculturais significa compreendê-los/as em seus processos de constituição pessoal e profissional, engendrados/as pelas múltiplas e complexas relações que são estabelecidas ao longo de suas experiências de vida, em contextos que extrapolam uma visão unilateral de constituição da profissão. “Os sujeitos professores não são apenas profissionais. Embora o magistério seja parte significativa de sua experiência e identidade, eles vivenciam em seu cotidiano outras práticas e espaços sociais, como a família, o lazer, a cidade. Muito embora tais universos estejam articulados, apresentam territorialidade, rituais, linguagens e gramaticalidade próprios, ampliando as experiências constitutivas dos sujeitos” (TEIXEIRA, 1996, p.181).

Essa percepção parece próxima da acepção de Bozi (1995, p. 87), quando, em seus estudos sobre a memória, se inquieta e atribui ao sujeito a condição de “receptor de massa” (que relacionamos ao *da informação* para Larrosa), considerando-o um “ser desmemoriado”. Destaca que este ser, “[...] recebe um excesso de informações que saturam sua fome de conhecer, incham sem nutrir, pois não há lenta mastigação e assimilação” (p. 87), atentando para o tempo necessário de registro da memória de forma equivalente à compreensão da experiência de Larrosa (2002a) que atribui às situações características do mundo moderno como a falta de tempo e o excesso de trabalho, os motivos pelos quais a experiência se torna tão rara. Ressalta que uma sociedade constituída sob o “signo da informação” se traduz naquela em que a experiência se torna impossível. Então, concebe o *sujeito da experiência* de modo antagônico (ao da informação), percebendo-o

[...] como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...]. O sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. [...] se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura (LARROSA, 2002a, p. 24).

Assim, o mesmo autor sintetiza que a experiência e o saber que dela se origina nos permitem uma apropriação de nossa vida, consistindo, então, em experiência aquilo que *nos acontece*. O significado que atribui ao *saber da experiência* equivale aos sentidos que atribuímos àquilo que nos acontece, incidindo, dessa maneira, como algo particular, contingente, subjetivo, relativo e pessoal. É um saber que “[...] se adquire pelo modo como se vai respondendo àquilo que se passa ao longo da vida e o que vai conformando o que alguém é” (LARROSA, 2002b, p. 141). É um saber finito ligado ao amadurecimento de um indivíduo particular “[...] que revela ao homem singular sua própria finitude [...]” (p. 141).

Essas reflexões nos levam à compreensão e discernimento de que cada um traz inscrito em si as marcas e os saberes relacionados com sua existência e experiências

de vida, que, neste contexto de estudo, serão tomadas como norteadoras para a compreensão da forma como a docência se constitui no sujeito professor.

Partiremos, então, do lugar de enunciação daqueles/as que optaram e/ou definiram, em um determinado tempo de suas vidas, pela profissão professor/a de Educação Física e que atualmente a praticam no cotidiano de 11 escolas públicas do município de Vitória. Trata-se, de um exercício de compreensão dos sentidos atribuídos por um grupo singular, constituído ao longo de suas trajetórias de sujeitos atuantes em contextos sociais, dentre eles, a escola, marcados também por suas particularidades.

Dentre os aspectos que mais nos chamaram a atenção e aos quais nos ateremos em nossas reflexões seguintes, constam: o da construção da identidade profissional, momento em que as identidades pessoal e profissional se constituem e se entrecruzam; o da *formação e a aprendizagem* da docência, que nos permitem compreendê-la em seu caráter constitutivo; o da *realização*, que se refere ao momento de prática em que docência se instaura no sujeito; e o da *permanência e continuidade*, que faz com que se prossiga na profissão e se encontre significados para tal, apesar dos tantos desafios enfrentados.

4.1 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE⁵⁵ PROFISSIONAL

Identidade pessoal/identidade profissional: uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma actividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambigüidades (MOITA, 2000, p. 139).

⁵⁵ A compreensão de identidade que aqui assumimos tem a ver com a concepção de Moita (2000, p. 115) para quem “A identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade” e é no interior da “problemática” da identidade que se encontra a questão da identidade profissional. Assim, quando falamos de identidade profissional, estamos nos referindo a uma das identidades que constitui o sujeito que neste estudo refere-se à identidade docente.

Os motivos e modos como os/as professores/as de Educação Física revelam e percebem a forma como se constituem na profissão são singulares. Se a afinidade com as práticas sociocorporais é o fator recorrente que os/as unificam pela escolha de um curso superior que se repercute no desenvolvimento de uma mesma profissão, há outras situações que lhe são próprias e divergentes. Referimos-nos àquelas que ocorrem ao longo de suas trajetórias e em seus contextos de vida pessoal, que determinam ou atravessam a sua constituição profissional.

Embora a influência de familiares, amigos, conhecidos e ex-professores/as também surja nas narrativas da maioria dos sujeitos influenciando tanto na escolha pelo curso e/ou profissão quanto no seu desenvolvimento profissional, a forma com que tal influência ocorre ganha contornos particulares. Tomamos, como exemplo, a percepção do professor Bruno e da professora Cláudia que atentam, em suas narrativas, para a influência familiar em sua constituição docente. Bruno, dentre outras situações apresentadas em que demonstra uma forte referência da família em sua constituição de professor, revela que a necessidade de “aprender a ensinar” se intensificou em sua vida com o nascimento de seu primeiro filho. Já Cláudia, considera que incentivo dado pela tia e pelos pais, para que retomasse sua carreira de professora interrompida pelo casamento foi fundamental para que, conforme disse, chegasse aonde chegou.

Também Bárbara e Nívea estabelecem ligações de suas vidas de professoras com uma outra identificação que as constitui – a de mães:

[...] às vezes as crianças estão agitadas e eu também, que, quando eu saio da escola e chego em casa, o meu filho fala assim: “Mãe mas você está tão estressada hoje!” e eu falo: ‘Não, é porque hoje foi tão difícil...’ [...] a gente tem que ver os dois lados, o da escola e o da família também, porque senão a gente acaba esquecendo a família, deixando-a um pouco de lado (PROFESSORA BÁRBARA).

[...] tem coisa que o meu filho faz dentro de casa que eu já estou pensando em uma atividade que posso fazer aqui com as crianças. Às vezes, a partir de uma brincadeira dele (PROFESSORA NÍVEA).

Compreender como a identidade profissional se constitui e se entrecruza com o processo de formação e de aprendizagem da docência se constituiu em uma

necessidade no momento em que percebemos a dinâmica da vida profissional, surgindo reiteradamente nas falas dos/as professores/as, articuladas aos seus percursos e experiências de vida na condição de sujeito social.

Nesse sentido, é importante compreendermos a complexidade dos estudos voltados para a construção das identidades, pelo fato de ser uma temática amplamente abordada por diferentes campos da ciência e também sob diferentes perspectivas. Por essa razão é que focamos, nesta análise e discussão, especificamente alguns/as pesquisadores/as que têm tocado na questão da identidade inserida no contexto dos estudos vinculados ao campo da formação de professores/as. Buscamos, em suas investigações, contribuições para o entendimento acerca da forma como se constitui a identidade docente no sujeito ao longo de sua trajetória de vida.

Diversas têm sido as abordagens de autores/as da educação que comungam de uma perspectiva de docência forjada por processos vinculados à construção das identidades dos sujeitos, entendendo que a construção de si implica um processo de formação. Para Moita (2000, p.115) esse processo significa a dinâmica “[...] em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma em interação”. Compreender, então, como cada sujeito se tornou o que é significa, para essa autora, encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam suas vidas. É levar em conta “[...] a singularidade de sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com seus contextos” (MOITA, 2000, p. 115).

Pimenta (2000) enuncia, em seu estudo, a discussão sobre a identidade profissional do/a professor/a como um dos caminhos para se pensar a formação docente. Fala do lugar de professora universitária no qual procura desenvolver em seus/as alunos/as o que defende como uma prática investigativa da atividade pedagógica para, a partir dela, esses sujeitos [...] constituírem e transformarem o seu saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (p. 18).

A mesma autora considera a identidade não como algo fixo e externo, a ponto de poder ser adquirida, mas como um dado que se altera ao longo do processo de construção de um sujeito historicamente situado. Fala ainda da importância de uma

nova definição de identidade profissional do professor em razão de os sistemas educativos, no contexto do mundo contemporâneo, não estar correspondendo a um resultado formativo, em seu aspecto qualitativo, adequado às exigências da população e das demandas sociais emergentes. Segundo Pimenta (2000), uma identidade profissional se estabelece tanto pela significação social da profissão e revisão permanente dos significados que lhe são atribuídos, quanto pela revisão das tradições. Tal revisão vai ao encontro da necessidade de se reafirmar práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Sintetiza, então, suas idéias, dizendo que uma identidade profissional se constrói pelo

[...] confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2000, p. 19).

Quando atenta para a dimensão formativa do/a professor, além daquela obtida nos espaços acadêmicos, a autora parece convergir para o entendimento da indissolubilidade do sujeito, que ganha contornos diversos quando a dualidade da dimensão pessoal e a profissional é colocada em questão, assim como a forma como ambas se constituem e se relacionam com os contextos sociais mais amplos.

Nóvoa (2000) tornou-se uma das referências comuns para os/as autores/as que advogam a impossibilidade de separação do *eu* profissional do *eu* pessoal. Questiona a maneira como cada um/a se torna professor/a, remetendo o debate da formação docente para uma perspectiva centrada no âmbito da profissão, ressaltando, contudo, a importância de dar voz aos/às professores/as. Considera a identidade não como um dado adquirido, uma propriedade, um produto, mas como um lugar de lutas e de conflitos e ainda como “[...] um espaço de *construção* de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar de processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 2000, p. 16). Esse mesmo autor vale-se da percepção de Diamond (1991,

apud NÓVOA, 2000, p. 16) para quem “A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”. Reconhece, ainda, que esse é um processo que demanda *tempo*. “Tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (p. 16), apresenta, assim, a identidade, como algo dinâmico e passível de modificações.

Concordando com Nóvoa, no que se refere à importância de ouvir o que têm a dizer os/as professores/as referente à sua vida pessoal/profissional, Goodson (2000) amplia a discussão enfatizando o contexto das experiências vividas, ou seja, o *ambiente sociocultural* onde o sujeito se constitui. Considera-os, tanto o ambiente quanto as experiências, como os “[...] ingredientes-chave da pessoa que somos do nosso sentido, do nosso *eu*” (GOODSON, 2000, p. 71, grifo do autor).

Assim, atenta às reflexões dos autores citados, é que focaremos a nossa atenção na narrativa do professor José que particularmente congrega em sua fala uma série de dados que se justapõem a esse complexo movimento que envolve a constituição da identidade docente no sujeito, em que, para tanto, se entrecruzam as dimensões pessoais/profissionais, as experiências e/nos seus contextos socioculturais.

A trajetória de formação profissional desse professor se iniciou com o curso de Engenharia Civil, em que freqüentou três períodos e, não satisfeito com a escolha, o abandonou e ingressou no de Educação Física. Em certo momento, teve que interrompê-lo, a pedido de seu pai, pela necessidade de ajuda em seu trabalho. Na ocasião, o pai ainda solicitou que estudasse e tentasse vestibular para o curso desejado por ele para o filho – Odontologia. Mais adiante, José, insatisfeito com o afastamento e não obtendo êxito na aprovação em Odontologia, retoma o Curso de Educação Física e o conclui, firmando-se na profissão professor.

José diferenciou-se dos demais sujeitos juntamente com a professora Sofia por explicitarem em suas falas a dimensão política da docência. Sofia significou a escola como:

[...] o lugar que me possibilita alçar vôos, me possibilita pensar, me possibilita problematizar e até questionar minha própria prática [...]. Eu acho que tem muito a ver com a política, não tem jeito, não.

A minha ligação com a escola tem muito a ver com a política, eu acho que é assim [...] a minha opção sempre foi pelos oprimidos, pelas pessoas que são desfavorecidas, de alguma forma, eu sempre tô ligada a elas (PROFESSORA SOFIA).

Por sua vez, é o professor José que congrega uma amplitude de narrativa e, enquanto a desenvolvia, provocava outras tantas, num movimento similar ao que Azevedo (2004) percebe nas falas dos/as sujeitos professores/as de sua pesquisa. A autora constatou a impossibilidade de eles/as seguirem a linearidade dos fatos acontecidos e diz que, freqüentemente, eram intercaladas outras lembranças de outros fatos, “[...] às vezes, fazendo longos adendos; outras vezes interrompendo o assunto e puxando outros fios de memória que aparentemente, pouco têm a ver com o acontecimento em questão” (AZEVEDO, 2004, p. 14), mas, na realidade, dizem muito sobre a constituição daqueles/as que a nós revelam suas histórias.

Dessa maneira é que o professor José apresenta sua trajetória de formação acadêmica marcada por descontinuidades e faz emergir ainda uma outra questão que o diferencia dos/as demais/as sujeitos da pesquisa: a forma intensa e emocionada com que traz à tona a dimensão política da docência atravessando tanto o significado que a ela atribui, quanto a sua própria condição de ser professor da *escola pública*, conforme faz questão de enfatizar. Também expõe situações conflitantes de sua trajetória de formação profissional atravessada pelo contexto de vida pessoal, mostrando a impossibilidade de separação do seu *eu* profissional do *eu* pessoal conforme preconiza Nóvoa (2000). Destaca e cita pessoas de sua convivência familiar, determinantes em suas decisões e escolhas, como a admiração por um tio professor de Educação Física que, por suas atitudes solidárias, também o influenciou na escolha do curso, contrapondo-se ao desejo do pai. Diz, também, ter escolhido o Curso de Educação Física determinado a ser professor do âmbito escolar e, mesmo tendo experimentado o trabalho com projeto e com “escolinha” de ginástica e de esportes, ressalta: “*A minha concepção de vida não combinava com o modelo de trabalho do projeto e da escolinha de rendimento e com a forma de acesso a este saber*”. E, assim, sintetiza dizendo: “[...] o contexto escolar foi o meu local de trabalho por uma identificação com a escola e sua função social e a escolha pelo curso foi por identificação com os jogos que participei na adolescência” (PROFESSOR JOSÉ).

Esse professor, quando narra sua trajetória de engajamento político, o faz de forma intensa e emotiva. Revela, dentre os aspectos de sua construção identitária, que esta foi iniciada durante o ensino médio com a participação no movimento de grêmio estudantil da antiga Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETEFES). Em seguida, fala de sua aproximação do grupo de jovens da igreja que freqüentava, do engajamento no movimento comunitário de seu bairro e da origem dessa sensibilização.

Nós praticamente fretávamos um ônibus para ir para a Escola Técnica que ficava a mais ou menos uma hora do nosso bairro. Por causa do trajeto, [o ônibus] parava muito, e a gente conversava muito. Eu acho que aprendi mais nesse trajeto. As dificuldades que a gente via as pessoas passarem: elas entravam no ônibus, com o material de construção, e a gente descia e ajudava o pessoal a subir. Essa coisa marcou muito minha adolescência. Foi a vivência de ajudar o outro num período que você olha muito para você mesmo. Eu fazia o que todo mundo fazia, saía para festa, saía para “o rock” e chegava de madrugada. No outro dia, levantava e continuava, mas com outro olhar. Eu vivi a minha adolescência intensamente, mas um outro olhar foi crescendo junto comigo [...]. Meus colegas eram pessoas que tinham uma vida muito intensa na igreja; eu nunca tive até então! Me levaram para ser membro do grupo de jovens lá da comunidade, onde a idéia de fé enquanto participação é muito forte. Em menos de um ano, nós montamos uma chapa para eleição do movimento comunitário e ganhamos a eleição e, então, o grupo de jovens fez parte da direção comunitária do bairro que eu moro por oito eleições seguidas (PROFESSOR JOSÉ).

O professor prossegue a sua narrativa reafirmando a todo o momento sua convicção política e apresenta seu percurso formativo articulando suas experiências de sujeito, de aluno e de professor e a todas essas relaciona com o seu cotidiano tanto das escolas em que já atuou quanto na que atua. Assim, sua trajetória é passível de aproximação do entendimento de Moita (2000), quando associa o processo de formação aos percursos de vida dos sujeitos. Também se aproxima da percepção de Goodson (2000), quando atenta para o fato de os ambientes socioculturais influenciarem tanto na constituição do sujeito, quanto em sua prática social/profissional. O significado social da profissão a que Pimenta (2000) se refere, no caso do professor José, se encontra imbricado com sua trajetória política, fortemente articulada à sua

história de vida pessoal/profissional, aqui entendida em sua indissolubilidade, também pode ser observado em sua narrativa.

Dessa maneira, apesar dos diferentes enfoques atribuídos à questão das identidades dos sujeitos professores, percebemos certo consenso entre os/as autores/as citados quanto à idéia de que a identidade não se constitui em um dado estático e imutável. É, sobretudo, um processo de construção de um sujeito historicamente situado, inserido num contexto de situações e papéis sociais mais amplos, que estabelece a todo tempo relações com o meio em que vive.

A construção da identidade docente ganha sentido, na medida em que a compreendemos inserida no processo mais amplo de constituição de um sujeito social, que, neste contexto de estudo, refere-se àquele que optou, em um momento de sua trajetória de vida, pela profissão professor/a. Esse entendimento nos permite ampliar nossa perspectiva de formação docente para além do Curso de Formação, porém sem desconsiderá-lo como um dos lócus privilegiados dessa construção identitária (JESUS, 2000).

4.2 A FORMAÇÃO E A APRENDIZAGEM DOCENTE

Carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem de professor/a que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências (ARROYO, 2000, p. 124).

Compreender a formação de professores/as sob uma perspectiva que extrapole os limites daquela obtida no curso de graduação é o nosso propósito, que encontra eco tanto nas percepções de Arroyo (2000) e demais autores/as com os quais dialogamos, como nas dos/as próprios/as professores/as que apresentam, em suas narrativas, os diversos *espaçostempos* em que se constituíram/constituem na profissão.

A condição de ser professor/a desponta em suas falas, perpassando diferentes períodos de suas vidas, orientada especialmente pelos conhecimentos advindos de seus processos formativos institucionais (formação inicial e continuada); de suas experiências que antecederam tais processos (como as suas vivências de alunos/atletas/praticantes das atividades sociocorporais); de sua busca individual pelo conhecimento (autoformação); das trocas estabelecidas com pessoas que lhe são próximas (na escola e fora dela); dos saberes da profissão e do exercício cotidiano de sua prática docente, a que chamaremos de docência praticada. Nesse sentido, buscaremos refletir sobre esses *espaçostempos* de formação excetuando o último (a docência praticada) que analisaremos no próximo item deste capítulo.

Mesmo revelando em suas falas a amplitude dos espaços formativos vivenciados, os/as professores/as não ignoram a formação acadêmica obtida. Enquanto a maioria deles/as destaca o fato de a formação inicial ter “deixado a desejar” e/ou da pouca contribuição desta na sua constituição docente, há também quem a reconheça como fundamental. Mais precisamente, um total de nove professores/as não poupa críticas à sua formação inicial, numa alusão ao fato principal de que o curso não “*ensina a ensinar*”, conforme sintetiza a professora Nívea.

É, então, apresentado o distanciamento existente entre a formação acadêmica e a realidade concreta do trabalho docente, inserida na dinâmica do cotidiano escolar, como um dos limites impostos à sua formação, implicando a necessidade de busca de conhecimento paralelo, conforme ressaltou a professora Bárbara e ainda mais quatro professores/as:

[Na universidade] eles dão o mínimo. Para mim foi assim e eu sempre procurava buscar por fora, porque, se ficar só com aquilo, você sai e desiste da Educação Física [...]. Se você não fizer a sua parte, não correr atrás, não buscar, não estudar, não fazer tudo quanto é curso, não fizer um estágio, você sai dali e não consegue (PROFESSORA BÁRBARA).

Somam-se às de Bárbara as falas de Bruno e Nívea que, de maneira indireta, parecem reclamar o papel formativo da universidade e melhoria da qualidade da formação inicial oferecida:

Logo que me formei eu falava que era pseudoprofessor porque muita coisa que eu tinha que fazer na escola não tinha nem visto no meio acadêmico [...]. O que fazia, vinha da intuição ou pela cópia: você vê os outros fazendo e faz também. Mas isso dá um vazio muito grande na gente (PROFESSOR BRUNO).

[...] ele [o curso] não dava o suporte do que era trabalhar em escola. Tinha as matérias teóricas: Educação Física Escolar 1,2 e 3, mas era só na teoria [...]. Nós elaborávamos as aulas e fazíamos com os nossos colegas, mas não é a mesma coisa que você pegar uma turma de 1ª, 2ª série e trabalhar aquele conteúdo [...]. Então, dentro da universidade, eu não tive esse suporte e acho que faz muita falta [...]. Quando entrei na escola para dar aula, me senti meio perdida [...]. Eu acho que ir a campo, ter mais prática é mais válido (PROFESSORA NÍVEA).

A análise feita por alguns professores/as em dado momento se volta para o dilema da teoria e prática no decorrer da formação inicial, tal como fez a professora Nívea. Se, para uns, o problema parece localizar-se no excesso de teoria trabalhada no curso, para outros, é ela o que falta. E, assim, os mesmos argumentos (de excesso e falta) são apresentados nas narrativas de outros/as professores/as ao tocarem na questão da dimensão prática que é desenvolvida no curso.

A professora Iara medeia tal situação dizendo ter sido a formação “mais prática do que teórica”, mas admitindo que, mesmo assim, gostava:

O nosso curso foi muito prático e tiveram professores que começaram a nos incentivar a ler e pesquisar. Com eles a gente começou a ‘repensar’ – pensar a escola, refletir aquela teoria e o que podia estar fazendo na prática – mas foi muito pouco. Agora, a prática foi válida? Foi. Porque muita coisa que eu trabalho hoje (claro que eu fiz muitos cursos, tem que fazer. A gente tem que estudar mesmo a teoria pra poder fazer a prática), mas se não fosse também a prática do nosso curso, de repente não estaria trabalhando a ginástica olímpica, pois quem não tem conhecimento prático é difícil de trabalhar. Quer dizer, é possível, mas é difícil [...]. No início, eu peguei o que aprendi lá no curso e levei pra escola, depois a gente vê que não é assim, que tem que ir adaptando e vai modificando (PROFESSORA IARA).

Contudo, em meio às críticas que são deferidas à formação inicial, também há ponderações e reconhecimentos, como o feito pela professora Iara. Desse grupo de

nove professores/as que não poupam críticas ao Curso de Educação Física, realizado em diferentes épocas e sob diferentes orientações curriculares, há os que distinguem e relevam as contribuições advindas do período da graduação. Citam e enfatizam aqueles/as professores/as da universidade que, por meio de sua ação docente no nível superior de ensino, foram importantes para sua formação e demonstram sua admiração e respeito pelo trabalho que é/foi desenvolvido por eles/as.⁵⁶

Particularmente, as professoras Renata e Cláudia são as únicas, que, em nenhum momento, apontam críticas negativas ao curso realizado. A primeira diz que sua graduação foi muito rica e suas aulas eram equilibradas entre teoria e prática. A segunda também reconhece que ele somou tanto em sua dimensão prática quanto na teórica. Ilustra sua fala fazendo associação com o seu trabalho que diz também ser realizado nessas duas dimensões:

Eu trabalho também com teoria e o que eu dou na teoria? Dou os fundamentos, dou as regras [...] e aí passo trabalho, faço minhas avaliações, avalio na prática [...]. Aquelas aulas de recreação [realizadas na graduação], nossa, gente! Era bom demais! Eu aprendi muita coisa nas aulas de recreação, para trabalhar de primeira a quarta série. Aquelas aulas..., com aquelas musiquinhas, aqueles instrumentos, você lembra? Era bom demais! (PROFESSORA CLÁUDIA).

Nesse sentido, é o professor David que, rememorando a sua aproximação com o universo escolar, abrange, em sua narrativa, um conjunto de percepções que podem ser traduzidas no que consideramos uma concepção formativa ampliada, uma vez que incorpora os diversos *espaçotempos* de formação em sua fala: a institucional e a que a ela antecede (orientada pelos saberes da experiência), a autoformação (busca individual de conhecimentos) e aquela que é constituída no âmbito da prática docente:

⁵⁶ Os sujeitos da pesquisa, numa postura que avaliamos como ética, não citaram nomes ao falar da falta de “profissionalismo” de alguns professores/as da universidade, nos termos do professor Antônio. Ele foi um que apenas citou os/as que considerava como “exceções que salvavam” – referindo-se àqueles/as em que se “apoiou” para levar o curso adiante. Assim, também por uma questão ética, achamos prudente não apresentar os nomes dos/as vários/as professores/as aos/às quais os sujeitos tecem uma série de elogios e reconhecem a contribuição deles/as em seu processo formativo.

Ao entrar na escola, comecei a gostar. No início, eu me assustei, porque estava numa comunidade em que os alunos moram naqueles apartamentos pequenos, sem área de lazer, então, na escola, eles ficam 'bicho solto'. Foi logo no meu primeiro dia de aula da faculdade. [...] Foi aquilo: 'Meu Deus, o que é que eu fazia quando eu tinha essa idade na aula de Educação Física?'. Era uma turma de quarta série. Aí eu comecei a delegar atividades: 'Aqui pulando corda, aqui fazendo chute a gol, aqui virando estrelinha'. Foi uma coisa instintiva, porque eles não sabiam o que fazer, e nem eu [Risos] [...]. Eu aprendi até a cantar com eles. Essas músicas de roda? Eu aprendi foi dando aula [...]. Depois comecei a observar as aulas dos períodos mais adiantados [da universidade]. Ficava assistindo a aula que eles estavam dando, pra, no outro dia, poder dar aula... estar repetindo a aula [...]. Aquilo me ajudou bastante a ser professor, porque eu comecei a ver, nos livros da própria escola, elementos lúdicos (não sabia nem o que era lúdico), estafeta (não sabia nem que nome era esse) [...]. Então, isto, mesmo que não tenha sido da forma ideal, me ajudou a buscar e ver que eu também queria ser professor [da escola]. Não tinha desistido de ser professor de academia, mas me ajudou a alavancar, a ser um professor com intenções pedagógicas. [...] comecei a perceber que estava gostando da escola e das respostas que estava tendo com os alunos, mesmo sem ter aprendido na Academia, de ter aprendido na prática e na busca individual [...]. Eu aprendi a dar aula. Aprendi a fazer fazendo (PROFESSOR DAVID).

David, ao se ver na condição de professor, parece experimentar, por iniciativa própria e não por demanda do curso, aquilo que Pimenta (2000, p. 20) assinala como um dos desafios postos ao curso de formação inicial: “[...] colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*”. Referimo-nos à relação de sua experiência de aluno com as ações do trabalho no contexto escolar, aliada à necessidade de buscas paralelas de estudo, ocasião, em que, David dá indícios do que a mesma autora confere como um momento da construção de identidade de professor, no qual os saberes oriundos de sua experiência não bastam. Dessa maneira, sua narrativa congrega elementos que, de certa forma, nos permitem ousar responder à indagação do como ele se fez professor. A resposta coincide com a de Fonseca (2000), quando, em seus estudos sobre o ensino da disciplina História, questiona: “Como os/as professores/as se tornaram professores/as de História?” E ela mesma responde: “Aprendendo e ensinando”.

Aprendizagem que David já iniciara na condição de aluno e, posteriormente, na de professor/estudante da licenciatura em Educação Física.

Apesar de identificarmos, nas narrativas dos sujeitos, diferentes percepções acerca da forma como cada um se apropriou dos saberes formativos em suas vidas, para David, como também para outros/as professores/as, a formação e a prática pedagógica não surgem como atividades distintas (FONSECA, 2000). A conclusão de que aprendeu a dar aula e a fazer fazendo incide no que Arroyo (2000) aponta como possibilidade de entendimento de constituição docente forjada sob o viés da aprendizagem. O referido autor, também se contrapondo à idéia de docência como predestinação, significa o magistério como “[...] um modo de ser, uma produção histórica que traz as marcas de nossa formação social e cultural” (p. 125). Fala das mudanças ocorridas no sujeito, ao incorporar a condição de ser professor/a, e chama a atenção para o fato de que sabemos pouco sobre como acontecem os processos de internalização, aprendizagem e socialização da profissão docente. Fomenta sua discussão a partir das seguintes questões: qual o lugar de origem desse aprendizado? Na licenciatura? No exercício do magistério? Na imagem social veiculada na mídia e nas instituições nas quais estabelecemos vínculos?

Então, responde às suas próprias indagações localizando, já nos primeiros contatos com os/as professores/as com os/as quais todos/as convivemos durante nossa condição de estudantes – desde o ensino infantil – os elementos que indiciam o início do aprendizado dos/as professores/as que somos. Na fala do professor David essa aprendizagem torna-se explícita, quando “delega” em sua aula o que deveriam fazer os seus/suas alunos/as. É importante observar que não somente os *conteúdos* são rememorados por ele, mas também a *forma* de realizá-los.

A figura do/a professor/a é uma das mais próximas e permanentes em nossa socialização, diferente de outras profissões cujos saberes certamente só são aprendidos em cursos de formação específica, de nível superior ou não. Essa aprendizagem da docência se efetiva, nas palavras de Arroyo (2000, p. 125), por meio do “estágio-contágio entre humanos”, numa alusão às relações estabelecidas com os/as professores/as que tivemos durante as nossas trajetórias de alunos/as, que perduram, acompanham e “contaminam” a forma de sermos professores/as no tempo

presente. Para além dessas relações citadas, David considera ainda que, na condição de professores/as, aprendemos também com nossos alunos/as conteúdos (e não só isso) que passam a fazer parte de nosso repertório de saberes da docência.

Entretanto, as imagens e formas de ser professor/a que construímos não são explicadas com exclusividade pelas observações feitas pelos/as professores/as sobre convivências passadas nem tampouco com as práticas específicas da profissão. Outras experiências e imagens são acrescentadas a esse aprendizado, influenciando a construção das identidades pessoal e profissional, conforme enfatiza Arroyo (2000).

Na Educação Física, as experiências com as atividades sociocorporais são muito fortes na constituição da docência dos sujeitos professores, fato que pudemos verificar no estudo de Sanchotene (2007), quando busca compreender a relação existente entre as experiências vividas por professores/as de Educação Física em sua trajetória e a prática pedagógica no contexto de uma escola municipal de Porto Alegre/RS.

A autora citada considera o saber dos professores de Educação Física como “[...] um saber plural, que envolve aspectos relativos a suas experiências vividas em todas as suas dimensões: escolarização, vivências esportivas, graduação, prática na escola e formação permanente” (p. 87). Dessa maneira, reduz o peso e a influência da formação inicial e permanente na prática efetiva dos sujeitos professores na escola, quando atenta para as experiências realizadas por eles ao longo de seu ciclo de vida. A mesma autora aponta, então, um aspecto importante da imagem construída pelo/a professor/a sobre a sua prática docente: o gosto pessoal por determinada prática sociocorporal exercendo forte influência nas aulas que ministra, ora ampliando, ora limitando o leque de vivências dos/as alunos/as. Essa imagem é observada pela pesquisadora, quando atenta para a prática pedagógica de um dos sujeitos de sua pesquisa. Diz que “[...] foi possível perceber que a sua vivência em Yoga e com a meditação influenciam fortemente a sua prática” (SANCHOTENE, 2007, p. 90). Refere-se tanto à escolha do conteúdo (a yoga) quanto às relações que a referida professora estabelece com seus alunos/as, que, segundo ela, são permeadas pelos “valores humanos”.

A percepção dessa autora nos fez lembrar a fala do professor Áquila, marcada fortemente pelo o gosto e identificação com a prática de esportes. Apresenta, ao longo de sua narrativa, diversos episódios que vão desde aqueles ocorridos antes da

realização do Curso de Educação Física até os que aconteceram durante ou mesmo após a sua realização, já na condição de professor e, em todas as ocasiões, o trabalho com as modalidades esportivas ganha centralidade. Porém mereceu destaque, em sua fala, o aprendizado oriundo da experiência de aluno da graduação associada à imagem, em seu sentido literal, que construiu de professor no contexto da aula de Educação Física:

[...] eu me preocupo muito de vir [dar aula] uniformizado [...]. Entendo [a importância de] um uniforme de professor de Educação Física: tenho que ter um tênis no pé, não posso vir dar aula de sapato, eu penso assim. Vejo colegas meus dando aula de sapato, de sandália, calça jeans e, particularmente, não concordo, porque eu aprendi assim desde a faculdade. Lá tinha uniforme: era o calção preto, a camisa branca, calça de malha e, quando esfriava, agasalho. Eu peguei essa época (PROFESSOR ÁQUILA).

Fontana (2005), assim como Arroyo (2000), toca na aprendizagem da docência, porém inserindo-se como sujeito de seu estudo e reconhecendo que a identidade de professora foi nela se constituindo, mais como *aprendizado* do que como *escolha*. Distingue uma coisa da outra dizendo:

Enquanto a escolha parece ser um elemento demarcador do percurso, instaurando os limites entre o antes e o depois de ter sido feita, o aprendizado evoca uma idéia de movimento de elaboração e de re-elaboração dos significados e sentidos das práticas culturais em nós (FONTANA, 2005, p. 111).

Essa autora percebe, nesse processo de aprendizagem, o movimento do “tornar-se sensível” cuja possibilidade de ordenamento se dá nas relações que são estabelecidas com outros sujeitos e ao longo do tempo.

Ancorada nas idéias de Deleuze,⁵⁷ Fontana (2005) considera que se tornou “sensível aos signos” do trabalho educativo e atribui que tal situação não se deu de forma casual, mas pela identificação e oposição ao tipo de educação vivida tanto em

⁵⁷ Para Deleuze (1987, *apud* FONTANA, 2005, p. 111), “[...] aprender diz respeito essencialmente aos ‘signos’. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato”. Exemplifica dizendo que “[...] Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e o médico tornando-se sensível aos signos da doença” (p. 111).

casa como na escola; mediada pelos cursos feitos (voltados ou não para o magistério); pelo encontro com outras formas de significar o trabalho educativo e pelo encontro/confronto com alunos/as, já no exercício da profissão. Destaca, ainda, nesse percurso de aprendizagem, a constante presença do outro e das interações com ele estabelecidas tanto como discurso quanto como prática social.

Dizer que também aprendemos a ser professor/a por meio das relações estabelecidas com os demais sujeitos sociais com os quais convivemos pode suscitar o entendimento equivocado da possibilidade de mera reprodução de práticas instituídas por outros/as. No entanto, o fato de “repetirmos” muita coisa que vemos/ouvimos/aprendemos não quer dizer que não produzamos modos singulares de agir no cotidiano escolar pois, conforme apontado por Alves (2007), as experiências de docência nos são próprias, embora constituídas socialmente, uma vez que organizamos o que sabemos/aprendemos de acordo com as particularidades das situações concretas em que vivemos.

Construímos modos próprios de significar e realizar a nossa ação docente e cada ação habitual por nós desenvolvidas “[...] tanto invoca todas as aulas assistidas e dadas – vividas – como permite-nos criar algo novo, sempre” (ALVES, 2007, p. 64).

A dimensão do aprendizado advinda das relações ocorridas entre os sujeitos com os quais convivemos é abordada de forma mais enfática pela professora Renata, quando fala das trocas estabelecidas entre docentes no exercício da profissão:

[...] sempre aprendi muito no bate-papo de corredor com colegas de área [...] eu acho isso riquíssimo, porque o professor circula muito de uma escola para outra [...]. A gente recebe muita influência do outro [...]. O que eu aprendi nessa escola, o professor que me ensinou trouxe de uma outra escola, e eu já estou levando pra outra. Assim, a gente circula com isso, junta um pedaço daqui, um pedaço de cá... Nem sempre o que dá certo em uma dá certo em outra, mas você já tem pelo menos o caminho das pedras para ir fazendo as adaptações. Então, eu aprendo muito com o meu colega de área: às vezes, no trato que ele tem com o aluno: ‘Poxa ele falou uma coisa com aquele aluno que eu achei muito legal! Então eu copio a fala’. Talvez sirva para eu falar com aquele aluno que tem esse comportamento numa outra série, num outro turno, numa outra instituição. Então, eu aprendo muito com esses colegas [...] e chamo-a de conversinha de corredor: ‘Onde você está trabalhando, como que é a escola, você tem feito alguma coisa?’

Você já trabalhou com essa música? Você está fazendo xadrez e aí como é que você está fazendo?’ Você vai experimentando. É realmente um grande laboratório (PROFESSORA RENATA).

Renata toca na questão da aprendizagem docente constituída no âmbito da escola como espaço formativo e das relações, ou “trocas”, realizadas entre os pares – neste caso os sujeitos professores. Sua reflexão nos remeteu à de Hargreaves (1998), quando, em seu estudo sobre o trabalho e a cultura docente, aborda a dimensão sociopolítica do tempo na vida dos professores na escola. Esse autor toma as definições de “*regiões frontais*” e “*regiões de retaguarda*” da vida social desenvolvidas por Goffman (1959, apud HARGREAVES, 1998, p. 122), como referência para suas análises. Considera as primeiras como aquelas nas quais as pessoas estão “em cena” e a associa aos/as professores/as em atuação na sala de aula, momento em que necessitam “[...] monitorizar e regular a sua conduta, de modo a ‘manterem as aparências’” (p. 122). Já as segundas, surgem como “as áreas de bastidores” vistas como os espaços em que se permitem “[...] o relaxamento, o alívio e a fuga às tensões e exigências destas performances de ‘palco’” (p. 122). São pelo autor entendidas como o tempo de intervalo dos/as professores/as na escola, como o recreio, por exemplo.

Hargreaves (1998, p. 123) destaca a importância da *região de retaguarda* para o trabalho docente, pois, além de ajudar no alívio das tensões pelo afastamento das atribuições características da *região frontal*, “[...] promovem relações informais que criam confiança, solidariedade e camaradagem entre os professores”. A estas últimas somamos a oportunidade de os/as professores/as promoverem aprendizagens significativas conforme as ressaltadas pela professora Renata, quando fala de suas “conversas de corredor”.

Entretanto, os/as professores/as, ao utilizarem o seu tempo de descanso de sala de aula (como o recreio e o horário de almoço) para a realização de atividades que envolvem a sua função docente, por exemplo, quando Renata de maneira informal, constitui esse espaço em um local de formação, os/as professores/as acabam por conduzir, de certo modo, um momento que seria típico de uma *região frontal* (a formação/aprendizagem) para o panorama da *região de retaguarda*.

Em Azevedo (2004), encontramos um ponto de análise que parece convergir com a de Hargreaves (1998) quanto à relevância atribuída à aprendizagem docente acontecida no âmbito das relações entre os sujeitos professores/as em espaços aos quais aqui atribuímos a condição de *região de retaguarda*.

A autora, preocupada com os “recortes” que fazemos de nossas vivências, diz que eles (os recortes) visam a ilustrar formulações teóricas, que consistem na compreensão que temos das situações vivenciadas ou presenciadas no cotidiano. Contudo, considera que, nos corredores escolares e em espaços informais, essas ilustrações tendem a ser identificadas como “abobrinhas” e/ou “troca de figurinhas”, percepção que pode evidenciar uma maneira de desqualificar uma das importantes tessituras do conhecimento realizada entre os sujeitos professores. Assim entendidas, as trocas por eles/as estabelecidas deixam de se constituir, para aqueles/as que as desconsideram, num precioso material de compreensão acerca do como pensam e operam os docentes que as expressam, pois se constituem numa importante maneira de aprender a ser professor/a.

Para Azevedo (2004, p. 12), diversas são as razões que a fazem atribuir relevância às trocas realizadas entre professores/as, pelo fato de que: “[...] ocorre entre iguais; é imediata; é relativamente específica; há uma solicitação, implícita ou explícita, de ajuda; há disposição em ajudar; necessariamente não se efetiva entre docentes de uma mesma escola”.

Porém, atentando para as tensões existentes no âmbito das relações entre professores/as de uma mesma instituição escolar (ou não), a autora ressalva que as trocas a que se refere não ocorrem de forma simétrica entre o coletivo docente, pois há uma forte tendência de se trocar mais com os/as que são próximos/as, ocasionando o isolamento dos/as demais. Assim, elas (as trocas) despontam como um dos instrumentos da correlação de forças existentes entre docentes e ocorrem “[...] num misto de generosidade (entre os que dela participam) e egoísmo (ao isolar os demais)” (AZEVEDO, 2004, p. 12).

Se a professora Renata é uma dentre aqueles/as que vivenciam e reconhecem a possibilidade de aprendizado por meio de uma relação generosa entre colegas professores/as com os quais convive, o mesmo não é observado nas narrativas de

outros/as cinco professores/as⁵⁸ da pesquisa. Esses/as cinco trouxeram à tona o contrário do que aponta Renata e aproximam-se do que Azevedo (2004) diz acarretar no isolamento profissional.

Tomamos, então, a fala da professora Iara em que a ocorrência dessa situação pode ser visualizada, quando, utilizando termo idêntico ao de Azevedo, assim reconhece esse contexto de relações entre professores/as:

[...] eu acho um espaço muito egoísta. Egoísta para confraternizar as questões do conhecimento [...]. Às vezes eu começo o trabalho, penso que é um projeto, como foi decidido em grupo, e acabo fazendo sozinha. As pessoas vão tirando o corpo fora, porque é mais fácil, não dá trabalho [...]. É muito fácil a pessoa falar ‘Eu não concordo com isso e não vou fazer’ mas aí não faz nada! Então eu acabo fazendo sozinha, mas isso vai cansando. Só que eu não consigo desistir, sabe? Às vezes, eu falo “Eu não vou fazer mais nada!” Aí eu penso: ‘Não vou fazer? Quem vai fazer pelo aluno? Quem, se eu não fizer?’ [...]. Fica meio sem sentido (PROFESSORA IARA).

Iara vai para além do egoísmo que provoca o isolamento de professores/as de uma mesma instituição escolar. Sutilmente traz à tona uma outra realidade existente no âmbito das relações na escola: a dos/as que optam por isolar-se numa atitude compreendida por ela como “descompromisso profissional”, quando fala dos/as que tiram o “corpo fora” e dos que nada fazem.

A indignação com o “descompromisso profissional” no magistério também surge na fala de mais quatro professores/as. Tomaremos o exemplo da professora Bárbara que, incomodada, não só com os/as colegas da própria área, mas também os/as incluindo, diz:

[...] eu não sei se eu devia falar disso, mas eu sempre vi e continuo vendo pessoas [educadores/as] preocupadas com o dinheiro, indo para a escola pra marcar presença e receber seu salário no final

⁵⁸ É importante destacar que, de forma geral, percebemos o cuidado ou a atenção dos/as professores/as ao tocarem na questão da relação que estabelecem com os/as demais colegas da escola. Distinguem os bons relacionamentos, dando ênfase à dimensão pessoal destes. No entanto, alguns atentaram para os desafios e a não ocorrência de uma prática profissional articulada com os/as professores/as de outras áreas (ou mesmo da própria Educação Física) e também com as professoras regentes (das turmas de 1ª a 4ª série), o que os/as incomoda bastante.

do mês. Não estão nem aí para fazer um trabalho, para dar aula. [...] não fazem nada! Ou, quando faz, não é uma coisa planejada, não tem um plano, um objetivo daquilo [...]. Tem profissionais bons! Aqui na escola mesmo, a gente vê que tem! Mas muitos, infelizmente... não dá pra falar muito bem não (PROFESSORA BÁRBARA).

As duas professoras citadas, apesar de apontarem a questão do egoísmo e da atitude “mercenária” presentes nos sujeitos com os quais convivem no espaço educacional, reconhecem a existência de “brechas” e possibilidade de trocas, quando distinguem aqueles/as professores/as comprometidos/as e que “querem fazer”:

[...] tem muita gente se debatendo nas escolas, querendo fazer, dizendo: ‘Olha eu quero fazer alguma coisa! Quem quer fazer comigo?’ Eu vejo profissionais de Educação Física com projetos de dança, capoeira. Tem gente que eu vejo que tem [vontade]. [...] muita gente tentando, com muito esforço, sem material, no sol quente. [...] eu acho que a gente tenta fazer o que é possível na escola [...] às vezes eu não consigo trabalhar sozinha na sala de aula, porque muitos alunos têm aquela resistência. Eu passei uns textos para uma professora sobre a pelada e as prisões e sobre a mulher no futebol [...], ela está trabalhando, ela me ajuda (PROFESSORA IARA).

A professora Cláudia, ao falar sobre a escola como espaço formativo e ser questionada sobre a contribuição da relação com os colegas com os quais convive nesse processo, considera que, “[...] infelizmente é cada um por si e Deus por todos!”, indiciando que, em seu contexto de trabalho, não (re)conhece essa possibilidade, percebendo-se isolada na realização da profissão. Já a professora Nívea revela as parcerias que consegue estabelecer na escola e também a sua necessidade de participar de momentos, como os Conselhos de Classe, as reuniões de pais e/ou de professores/as e demais ocasiões que envolvem o coletivo da escola. Considera, ainda, o “campo de forças” no qual se insere essa participação ou não, quando diz que o trabalho integrado e a possibilidade de participar dessas ocasiões depende também da iniciativa de o/a professor/a reivindicar e buscar o seu espaço e que, para assegurá-lo, é necessária uma disputa que envolve poder, mas, sobretudo, a vontade de participar.

Ao tocar nas características da profissão docente, Morgado (2005) considera o isolamento profissional como uma delas e o associa ao individualismo dos/as

professores/as. Atribui à arquitetura das escolas, com suas salas individualizadas, à falta de espaços coletivos e “polivalentes” e à própria organização curricular (disciplinarização do conhecimento) os motivos que favorecem tal ocorrência.

Esse mesmo autor concorda com a posição de Hargreaves (1998), para quem a postura individualista dos/as docentes desencadeia consequências negativas tanto para o desenvolvimento profissional deles/as quanto para a melhoria das práticas educativas e desenvolvimento de projetos de mudança que se fazem necessários no campo educacional. Em um diálogo com Fulan e Hargreaves (2001, p. 78, apud MORGADO, 2005, p. 84), Morgado (2005) atenta para a preocupação desses autores quanto ao “[...] perigo de o isolamento poder conduzir à arbitrariedade e ao autoritarismo e permitir, de forma camuflada e até prejudicial, a permanência de profissionais incompetentes no sistema [de ensino] (*incompetência ignorada*)”.

Nesse sentido é que Hargreaves (1998) alerta para a importância da realização de práticas colaborativas entre docentes, ou de *colegialidade*, favorecendo as “trocas de idéias” que figuram como fundamentais no processo de desenvolvimento docente.

Diz que, no âmbito do desenvolvimento das escolas, do desenvolvimento profissional dos professores e da mudança educativa, a cultura do individualismo apresenta-se como uma heresia⁵⁹ crucial. Para esse autor, o individualismo desponta como uma ameaça ou obstáculo para o desenvolvimento profissional e de objetivos educativos compartilhados. No entanto, adverte para a necessidade de não se considerar que todo individualismo do professor/a é perverso, quando a ele (ao individualismo) se associam e diferenciam as posturas de solidão e de isolamento:

No ensino, se o isolamento é o destino dos desconfiados, a solidão é a prerrogativa dos mais fortes. Para muitos professores, o isolamento é o estado permanente do seu trabalho, a base de sua cultura ocupacional. A solidão é, mais frequentemente, uma fase temporária do trabalho, uma retirada feita com o intuito de se mergulhar nos próprios recursos, reflectir, retroceder, reorganizar. O isolamento é uma prisão ou um refúgio; a solidão, uma retirada [...]. Por vezes, os professores gostam de estar a sós, não com suas turmas, mas consigo próprios (HARGREAVES, 1998, p. 203).

⁵⁹ Esse autor diz que os sistemas educativos, bem como os que nele trabalham também possuem suas heresias. Apropria-se deste termo (heresia) respaldando-se nos estudos de Szasz (1976, p. 1, apud HARGREAVES, 1998, p. 184) para quem uma heresia existirá “[...] sempre que houver tensão entre o indivíduo e o grupo”.

Assim, o autor aponta um dos perigos de se procurar acabar com o “privatismo” docente, sob o argumento de se libertar benevolmente os/as professores/as do seu isolamento forçado e, dessa maneira, restringir-lhes a oportunidade de desfrutar dos aspectos benéficos do que considera como solidão.

Supomos que um desses momentos benéficos a que Hargreaves se refere tem a ver com a busca individual dos/as professores/as, aqui entendida sob a ponto de vista da autoformação. Tomamos como exemplo o entendimento da professora Luiza que destaca a necessidade de dar continuidade ao processo formativo acadêmico: “[...] *continuo comprando e lendo livros da área*”. Ao mesmo tempo, emite uma opinião em que considera que “[...] *a formação continuada, parte principalmente do próprio interesse [do sujeito] de (re) aprender*”.

O professor David conduz sua reflexão para o processo formativo da prática pedagógica e, como Luiza, traz, em sua reflexão, a importância da “busca individual” quando fala dos estudos e das experiências pedagógicas por ele realizados/as. Mas, ao mesmo tempo, atenta para a importância da busca coletiva quando toca na contribuição do processo de formação continuada oferecido pelas instituições às quais se vincula profissionalmente:

A melhor formação tem sido aquela que tenho tido no dia-a-dia com as experiências com os alunos e com a produção de atividades que têm sido significativas, mas isto acontece com os conhecimentos aplicados de leituras e trocas de experiências com colegas e das muitas situações conversadas nas formações continuadas das duas redes das quais faço parte (PROFESSOR DAVID).

Assim como Luiza e David, a professora Sofia também atenta, em sua fala, para esta dimensão autoformativa da constituição docente:

Eu me pego muitas vezes na minha prática tomando determinadas atitudes que depois eu falo: ‘Não acredito que eu fiz isso!’ [Risos]. Mas o bom é isso, que, quando você tem minimamente algumas coisas assim, claras... pressupostos e você consegue refazer isso, essa condição. Eu acho que ser professor é isso, você ser capaz de, constantemente, se refazer, se ver no processo, se reconstruir a cada dia, a cada momento, porque a prática é uma coisa assim [...] todo instante tem surpresa, tem

coisa nova. E tem coisa que eu paro, olho e falo: ‘Meu Deus como eu vou resolver esse problema?’ (PROFESSORA SOFIA).

Entretanto, ressaltamos uma particularidade na fala de Sofia, quando ela apresenta e situa a dimensão formativa presente no âmbito de sua atuação pedagógica no contexto escolar. A professora indicia a realização de uma prática reflexiva, que incide no que Pimenta (2000) atribui como o espaço em que os/as professores/as reelaboram os seus saberes quando postos em confronto com suas experiências práticas no cotidiano escolar. Diz a autora que “[...] é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática” (p. 29).

4.3 A DOCÊNCIA PRATICADA

Se ensinar é confrontar-se cotidianamente com a heterogeneidade e partilhar saberes, podemos concluir que a concepção básica de prática pedagógica dos professores é: ‘pensar no aluno’ (FONSECA, 2000, p. 131, grifo da autora).

A condição de ser professor/a é significada pelos sujeitos da pesquisa de forma diversificada. De maneira sucinta, podemos traduzi-la valendo-nos das narrativas de alguns/algumas professores/as que, dentre outras afirmativas, assim verbalizaram o que para eles/as significa ser professor/a: “participar do processo ensino/aprendizagem do aluno”; “interferir de forma positiva na formação do aluno”; “educar dando continuidade à família”; “transmitir o conhecimento científico”; “preocupar-se com a formação do sujeito”; “ensinar, transmitir e orientar os/as alunos/as”; “se envolver, se dedicar e participar da construção de conhecimento do aluno”; “mediar a relação ensino-aprendizagem”; “ser responsável com o desenvolvimento dos/as alunos/as”, dentre outras.

Compreendemos que cada um desses significados traz em si embutida uma diversidade de concepções de educação e mais precisamente de docência que, conforme dito, são concepções construídas ao longo das trajetórias de vida dos sujeitos professores. Ressaltamos não ter a pretensão de associar essas concepções às várias tendências pedagógicas e concepções teóricas existentes no campo educativo e na Educação Física mais especificamente. Neste momento, a nossa intenção se foca no propósito de reconhecer e analisar os traços comuns de suas narrativas quando significam a docência, que, para esse grupo de professores/as de Educação Física, revela-se, em grande medida, na preocupação com o processo formativo do/a aluno/a, aqui entendido em sua amplitude e diversidade. Assim, tal como Fonseca (2000) que atribui à concepção de prática pedagógica o “pensar no aluno”, essa também parece significar a concepção mais ampla de ser professor/a para o grupo pesquisado.

Dessa maneira, buscamos agora avançar nos significados atribuídos, além da forma como os/as professores/as se dizem e se reconhecem na profissão. Interessamo-nos, de maneira especial, pelo próprio percurso trilhado no cotidiano escolar, reconhecendo, no trabalho que nesse cotidiano se desenvolve, mais um dos processos de construção, formação e aprendizagem docente. É nessa etapa formativa, a que chamamos de docência praticada, que focaremos a nossa atenção para o/s momento/s em que são explicitados, nas falas dos sujeitos, aspectos da realização de sua prática docente, ocasião esta que demanda a mobilização de saberes e adoção de um conjunto de valores profissionais da função de professor/a e também da área específica.

Pacheco (2004) contribui com esse entendimento, quando reconhece o cotidiano escolar como lugar em que tem se tornado professor, ao aprendê-lo a ser com os/as alunos/as com os quais teve/tem a oportunidade de conviver, conforme ele mesmo diz: “É, pois, nesse espaçotempo de formação cotidiana que de forma mais explícita e concreta, tenho aprendido, num processo sistemático, inacabado e não-linear de microatitudes, a ser professor” (PACHECO, 2004, p. 46). Nesse sentido, considera, ainda, que um dos fundamentos desse “vir-a-ser” professor ocorre por meio de uma relação dialógica que busca estabelecer com seus/as alunos/as, num processo que considera de democratização das relações e de aprendizagem recíproca.

Assim como Pacheco, a maneira como cada professor/a (re)age, nas mais diversas situações acontecidas e aprendidas nos seus cotidianos de aula, encontra-se atravessada por suas experiências e concepções e vão se singularizando e consolidando-se em cada um/a, nos termos de Nóvoa (2000), em uma “segunda pele profissional”. Emergem, em suas narrativas, aspectos de suas vivências práticas da escola revelados por meio das relações que nela acontecem. É na escola, e mais precisamente no contexto da aula, que se constitui o terreno de origem da relação docente/discente (TEIXEIRA, 2007).

Embora movidos/as por perspectivas distintas, por visões teóricas, políticas e pedagógicas diferentes, é na relação que estabelecem com seus/as alunos/as, no cotidiano escolar, que os/as professores/as identificam de forma consensual a consolidação da docência. É também a partir dessa relação que elaboram os sentidos que a ela (à docência) atribuem:

[...] eu acho que a gente se constitui e se sente professor mesmo quando vai para a prática. Você tem os desafios que estão ali na sua frente e: ‘Eu tenho que resolver isso, eu tenho que pensar como isso pode mudar, como que eu posso contribuir, como eu posso fazer esses meninos pensarem...’. É, assim, nessa relação com o aluno, nessa relação direta mesmo! (PROFESSORA NÍVEA).

[...] gosto de ensinar e gosto de ver o aluno aprendendo. [...] eu estou ensinando ginástica olímpica e a cada dia vibro mais com eles [...] eles começam a se perceber, a perceber o corpo em equilíbrio (PROFESSORA IARA).

Em geral, observamos que há também convergências entre os sujeitos da pesquisa de que o ensino se configura como essência da ação docente. Sobre esse aspecto, encontramos, nas falas dos professores David e José, ponderações feitas acerca da questão do ensino na aula de Educação Física que julgamos interessantes de serem apresentadas. O primeiro desloca sua reflexão para a aprendizagem dos/as alunos/as quando, de certa forma, reconhece, na prática docente, a importância de o/a professor/a

[...] estar empenhado para que os alunos realmente aprendam. Se realmente a sua idéia é de rendimento físico, é que o aluno, após aquela sequência de aulas, seja capaz de desempenhar... de ter aquele rendimento. Se a sua concepção é de transformação, é de estar dando aos alunos elementos para que eles possam estar transformando a sua realidade através daquilo que você tem ensinado. É você ser fiel àquelas concepções pedagógicas que possui (PROFESSOR DAVID).

Assim, ao chamar à atenção para a “fidelidade” à concepção que se tenha, é fundamental que ela se materialize por meio da aprendizagem. Para David, o ensino extrapola a concepção político-pedagógica com que o/a professor/a se identifica.

Embora haja, de forma geral, a compreensão de que o ensino perpassa a transmissão de conteúdos, é na fala da professora Sofia e do professor José que emerge o entendimento de que ele (o ensino) não se limita a tal transmissão. Sofia apresenta sua reflexão sobre ensino, quando fala do que para ela significa ser professor/a:

[...] eu acho que o ser professor é estar para além de conteúdos... preestabelecidos. [...] é o ensinar esses conteúdos científicos, universais, culturais, mas, também, a formação de pessoas, de ser humano, de ético e de pessoas que futuramente também serão responsáveis pelo mundo que elas irão viver [...] ser professor é isso, é estar nesse lugar, nesse processo, nessa mediação dessas relações que vão se estabelecendo dentro da escola, que é o espaço privilegiado pra trabalhar, para além do senso-comum (PROFESSORA SOFIA).

[...] na minha leitura, para ser educador de fato, o foco central não é o conteúdo que ele ministra. O conteúdo é o mínimo. O foco central é a pessoa que está crescendo junto com ele: o que aquela pessoa quer, como que aquela pessoa cresceu, amadureceu, melhorou? [...] o poder visualizar como aquele aluno compreende melhor as situações do mundo. Mas como é que você vai ver isso? Só se relacionando com ele [...]. O educador é desgaste, você se mostra, mas você também recebe [...]. Eu acho que, se não for dessa forma, se não for na relação com o aluno, eu não sinto vontade de dar aula. Eu não tenho vontade de dar aula para ensinar ao aluno jogar basquete, para ele ser um jogador de basquete. Eu uso o basquete para trabalhar nele as emoções, os relacionamentos, a organização, a colaboração (PROFESSOR JOSÉ).

A compreensão de José e de Sofia se assemelha à de Teixeira (2007, p. 432) para quem, na docência, “[...] o que interessa, primeiramente, sem o que nada mais tem sentido, é a relação que se estabelece entre os sujeitos sócio-culturais docentes e discentes”. A autora diz, ainda, que a sua compreensão se situa para além dos conteúdos, dos campos científico-disciplinares, das condições objetivas de trabalho (físicas e materiais), do lugar geográfico, do nível de ensino e de tantas outras diversidades que perpassam o âmbito educacional. Porém ressalta que essa relação se difere de outras cujo termo pode sugerir, uma vez que se particulariza como aquela que é mediada pelo conhecimento⁶⁰ histórico e socialmente acumulado estando, portanto, inserida na cultura e implicando processos de formação humana, que, neste enfoque, é a escolarizada.

Nesse sentido, a escola desponta como “[...] o *lócus* fundamental em que a condição docente se realiza” (TEIXEIRA, 2007, p. 434-435). É, também, nesse espaço social que as relações e práticas não apenas constituem os sujeitos mas produzem as formas como essa instituição se organiza e se constitui.

Morgado (2005), atento à singularidade da profissão docente e ao papel que se consigna a professores/as em termos educativos, reconhece a diversidade de saberes inerentes ao desempenho da função professor e a heterogeneidade da “classe docente”, tendo em vista a existência de “[...] formações de base, origens, idades, histórias de vida e interesses muito distintos” (p. 73). Entretanto, releva a existência de traços comuns que conferem aos/às docentes um caráter específico, o que é percebido no que se refere à instituição escolar. Aponta que essa instituição desenvolve e reproduz uma cultura que lhe é específica: a *cultura escolar*, cuja expressão se reporta a meados da década de 90, período em que começa a ser utilizada por estudiosos da história cultural e do currículo.

A existência do que denomina *cultura escolar* traz consigo uma noção de cultura diferente daquela que se sintetiza nos conhecimentos e saberes produzidos social e historicamente, difundidos no âmbito escolar às novas gerações. Morgado (2005) se ancora na definição de *cultura escolar institucionalizada* como sendo “[...] um conjunto

⁶⁰ A autora, quando se refere ao conhecimento, entende-o como memória cultural que tanto deve ser apresentada/transmitida quanto interrogada e, ainda, como algo inacabado e dinâmico.

de teorias e práticas sedimentadas no seio da instituição escolar ao longo do tempo” (VIÑAO, 2002, *apud* MORGADO, 2005, p. 74). Considera tratar-se de um entendimento que extrapola a noção de “cultura que se adquire na escola”, ampliando para a de “cultura que não se adquire a não ser na escola.”

Assim nos deparamos com uma forma de cultura gerada, transmitida e disseminada no interior da instituição escolar que se exprime conforme Morgado (2005, p. 76), na *cultura dos docentes*, caracterizada como:

O conjunto de crenças, valores hábitos, formas de fazer as coisas e normas dominantes que influenciam e determinam o que os docentes consideram valioso no seu contexto profissional e, ainda, os modos politicamente corretos de pensar, de sentir, de actuar e de se relacionarem entre si.

Percebemos que as relações que os/as professores/as estabelecem com seus/suas alunos/as também se inserem neste contexto da cultura docente e encontram-se atravessadas nas narrativas dos sujeitos demandando um posicionamento desses diante das situações adversas, por vezes, não previsíveis, do trabalho docente.

Na escola, vejo o microcosmo da sociedade. Não há rotina e sempre grandes desafios. [...] não tem como não sofrer o que está acontecendo por trás desses muros: uma greve de ônibus interfere; um toque de recolher interfere; a morte de alguém interfere. Um aluno que chega aqui me contando algo que aconteceu no final de semana na comunidade dele, eu não posso fingir que não me interesse por aquilo [...]. Hoje mesmo tinha um reclamando de dor de cabeça, eu perguntei se tomou café e ele disse que não. Eu já descobri que não tem café em casa, então tem que levar lá pra tomar um lanchinho e agüentar até a hora do recreio (PROFESSORA RENATA).

A preocupação dos/as professores/as com seus/as alunos/as é um traço marcante em suas narrativas e muitas vezes extrapola a dimensão do ensinar o conteúdo específico da área, conforme pudemos perceber na fala da professora Renata, ao preocupar-se com a condição física do aluno que, supostamente, passava

mal por falta de alimentação adequada. Uma outra ocorrência de preocupação que extrapola a dimensão do ensino é apresentada pela professora Bárbara:

[...] Às vezes, percebo que a criança está triste no canto ou está assim com baixa auto-estima, aí eu sento num cantinho, enquanto os meninos estão lá fazendo atividades, e converso: ‘Por que você está assim? Aconteceu alguma coisa?’. Eles sempre ‘se abrem’. Tinha um menino lá na escola que o pai dele se separou da mãe e foi embora. Ele era um menino que tinha uns olhos que brilhavam, que participava de tudo e, de repente, começou a cair no estudo. [...] um dia o levei para sala, sentei e conversei com ele (PROFESSORA BÁRBARA).

As falas dessas professoras nos remetem à de Hargreaves (1998), quando busca, em seu estudo, refletir sobre as modificações ocorridas na natureza do trabalho e da cultura dos professores num mundo em mudança. Discorre sobre aquelas (mudanças) já ocorridas e sobre as que despontam num momento histórico social a que diversos autores denominam pós-modernidade.⁶¹ Entende que o trabalho do/a professor/a, em seus contextos de aula, se relaciona a todo o momento com aquilo que ocorre no seu exterior. Assim, atrela o que acontece na sala da aula ao crescimento profissional, à maneira como professores/as se desenvolvem como pessoas e como profissionais do ensino.

O autor diz que a forma como ensinam não se limita àquela que aprenderam, mas tem a ver com seus antecedentes, suas biografias e com o tipo de docente que se constituíram. Considera que a escola vem caminhando na contramão de uma organização social pós-moderna lembrando que “[...] as nossas estruturas básicas de escolaridade e de ensino foram estabelecidas para servir outros objetivos em outras épocas” (p. X). Então, a partir de seus diálogos com professores/as, analisa o que acontece quando a sociedade muda sem que o mesmo aconteça com as estruturas básicas do ensino e da escolaridade.

⁶¹ Esse autor admite que nem o seu estudo, nem a sua postura intelectual são pós-modernos. O que busca é compreender a condição da pós-modernidade e as suas implicações para a mudança do mundo profissional dos/as professores/as.

Os professores são sobrecarregados, experimentam sentimentos intoleráveis de culpa, o seu trabalho intensifica-se e são pressionados impiedosamente por razões de tempo. Cada vez mais elementos são adicionados às estruturas e responsabilidades existentes, pouco lhes é retirado, e menos ainda é completamente reestruturado, de modo a cumprir as novas expectativas que impendem sobre o ensino e as exigências que lhe são colocadas (HARGREAVES, 1998, p. XI).

Também Esteve (1995) toca na questão do aumento de atribuições da profissão docente e ressalta que, apesar das novas tarefas que são conferidas aos/as professores/as, não houve mudanças significativas em sua formação institucional. Nesse sentido, diz não se surpreender com o fato de esses sujeitos sofrerem “choques com a realidade” com que se deparam ao praticarem a docência no contexto escolar.

Contudo, em meio às demandas que desafiam e preocupam os/as professores/as em suas prática profissional diária, que os/as levam a ter que assumir as referidas exigências e novas atribuições a que os dois autores se referem, a violência parece ser uma das principais a ser enfrentada, conforme relato de oito professores/as.

Neste ponto específico, suas falas foram por nós relacionadas e inseridas em um dos “terrenos de grande complexidade” a que Nóvoa (1997) se refere quando fala de situações vividas por professores/as no âmbito escolar que deles/as exigem tomadas de decisão. Somaríamos a essas situações a necessidade que esses sujeitos sugerem de “a escola” se posicionar, ampliar e/ou enfrentar esse debate, entendendo que a violência não se trata de um caso a ser abordado por uma disciplina ou mesmo por um/uma professor/a especificamente.

Segundo Nascimento (2003), as questões alusivas à relação violência e educação ainda estão pouco estudadas. Em sua pesquisa, voltada para a compreensão do como os/as professores/as se situam diante da presença da violência no cotidiano da escola, parte da convicção de que ela (a violência escolar) não pode ser analisada como um fenômeno isolado, pois diz respeito ao contexto social mais amplo.

A autora, atenta para a complexidade do assunto e considera equivocada a idéia de se atribuir exclusivamente à pobreza, às desigualdades sociais, ao desemprego e corrupção a condição de únicos fatores que determinam a violência, uma vez que não explicam em sua totalidade a perda dos referenciais éticos que sustentam as interações

entre grupos e indivíduos. Assim, considera que a compreensão do fenômeno da problemática da violência urbana

Depende tanto da percepção de fatores estruturais, como a crise econômica, a miséria e o empobrecimento, quanto do complexo de mediações materiais e culturais que envolve a violência e que se expressa através da quebra dos laços de solidariedade na sociedade e da crise das relações sociais tradicionais (NASCIMENTO, 2003, p. 143).

No que concerne especificamente às expressões de violência ocorridas no espaço da escola, a autora elenca algumas delas: a interferência e presença do narcotráfico no cotidiano escolar, a depredação dos prédios e de materiais escolares, as brigas e agressões ocorridas entre alunos/as e as que acontecem entre os/as adultos/as que trabalham na escola. Também considera a violência familiar interferindo no trabalho educativo mesmo estando localizada fora dos muros escolares.

Observamos, entretanto, que, de todas as manifestações de violência assinaladas pela autora, é a última que surge de forma marcante nas falas dos/as professores/as, atrelada à demonstração de preocupação/sensibilização deles/as ante as atitudes de violência a que seus/suas alunos/as são submetidos fora do território escolar. Configura-se, assim, como uma manifestação de violência que adentra o espaço escolar e, em especial, a sala de aula, por meio dos diversos relatos de situações de violência urbana (doméstica ou não) vivida ou presenciada pelos/as alunos/as. Também são percebidas pelas visíveis marcas corporais que lhe são deixadas por práticas violentas ocorridas, muitas vezes, no seio da própria família:

Você pega o menino que é espancado, no outro dia chega com o olho roxo na escola, menino que é violentado de todas as formas, violência física, violência psíquica, violência é... e por aí vai... Você vai resolver e dar conta de um negócio desse, como? (PROFESSORA SOFIA).

Ocorrências como esta, verbalizada por Sofia em tom de extrema indignação, provocam nos/nas professores/as, de modo geral, uma mistura de sentimentos diante

da necessidade de tomada de atitude a que nos referíamos anteriormente, que são, também, explicitadas nas falas que se seguem:

[...] tem coisa que você não consegue vencer, mesmo conversando não adianta. [...] lá na escola, a gente vê aluno morrendo direto e a gente sente mais impotência nessas questões da mudança do que de fato alegrias. Por isso que eu digo que me sinto assim impotente. Você não tem o que fazer, você não tem como mudar a realidade. O menino é um menino bom, a gente sabe que o menino nasce bom, mas a gente perde direto, acho que a escola perde direto pro social (PROFESSOR BRUNO).

[...] eu acho que a escola tinha que tomar uma atitude em relação a isso, nós tivemos, semana retrasada, a mãe de uma aluna que foi morta e a escola simplesmente entendeu o fato dela faltar dois dias como se isso fosse uma coisa normal. Depois a menina volta e tem que ser uma aluna igual ao outro aluno. [...] sexta-feira, foi o pai de um aluno, o motivo era o mesmo: dívida de drogas. [...] eu sou professor do filho da pessoa que assassinou e do filho do que foi assassinado. [...] a dívida acaba fazendo o filho daquele cara aceitar o relacionamento e o outro falar para ele: ‘O seu pai morreu, porque estava devendo, só que não pagou’. Isso é uma coisa cruel, está banalizada, e a escola fecha os olhos (PROFESSOR JOSÉ).

Assim, identificamos, nessas situações narradas, indícios de uma prática da “pedagogia da impotência”, nos termos de Azevedo (2004, p. 19), porém diferente da que a autora sugere ao analisar um outro contexto. Refere-se àquelas situações de “dificuldades de aprendizagem” de alunos/as em que certos/as professores/as consideram que nada pode ser feito até que as condições de vida das crianças sejam modificadas, numa postura de acomodação e de atribuição de estar nelas o motivo pelo próprio fracasso. No entanto, quando nos deparamos com a questão da violência despontada nas falas dos sujeitos da pesquisa, reconhecemos a legitimidade do limite que estes parecem apontar para o desenvolvimento da prática do que a autora citada considera como uma “pedagogia da possibilidade”.

Tal pedagogia, nesse contexto, parece ir ao encontro da proposição formativa de Peres (2006, p. 52), “[...] de exercitarmos a invenção, a intuição e a sensibilidade diante das demandas do cotidiano”, que emerge como possibilidade perante as situações apresentadas, como também dos tantos outros desafios diários que a prática educativa

nos imprime. Nessa perspectiva, o relato da professora Nívea é elucidativo quando nos apresenta o “seu possível”:

[...] aconteceu um caso aqui na semana retrasada, o pai foi morto na frente da filha, uma menina da 3ª série e um garotinho da 2ª. Os meninos desapareceram da escola e agora eles estão retornando. Aí você vê que a criança não dá um sorriso depois do acontecido, não quer se entrosar. Então, você vai conversando com jeitinho, aí começa a arrancar um sorrisinho, começa a fazer ele interagir novamente com o grupo, com muita dificuldade, porque a cabeça da criança deve estar a mil por hora [...]. De repente, até com um abraço que você dá, pegar na mão dessa criança, andar de braço dado com você, igual tinha uns três agarrados comigo aqui, não soltavam de jeito nenhum. Mas eu acho que é uma forma de você estar contribuindo, mostrando outro lado, para que ele cresça não só com essa visão de que tudo é ruim, de que tudo vai acabar em tiroteio, entendeu? (PROFESSORA NÍVEA).

De forma geral, o que transparece nas falas dos/as oito professores/as que trazem à tona a questão da violência, desafiando a sua condição docente, é, na realidade, um misto de medo, indignação, impotência e solidão que, contrário ao que poderíamos atribuir a uma postura de acomodamento diante das situações desafiadoras por eles/as vividos, mais parece um pedido de socorro a quem possa ouvi-los/as.

4.4 A PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO

A determinação pela permanência na profissão professor/a de Educação Física é uma perspectiva em torno da qual o grupo de professores/as, sujeitos da pesquisa, encontram uma unidade. Entretanto, essa determinação não surge da mesma forma em suas narrativas e nem se mostra alheia aos desafios e tensões vividos na prática docente.

Emergem de maneira pontual em suas falas: a desmotivação, a formação institucional insuficiente, o descaso político com a educação, a violência, a solidão, a falta de condições objetivas de trabalho e de reconhecimento profissional, o cansaço, o

desprestígio da profissão e da área, os baixos salários e a excessiva carga horária de trabalho. São esses/as alguns/as dos referidos desafios e tensões vivenciados pelos/as professores/as, que se configuram em fatores que impedem uma plena auto-realização profissional. Contudo, em meio aos tantos dissabores da profissão, nos vemos em face do seguinte questionamento: afinal, porque persistimos no magistério?

Eu nunca encontrei dificuldades que me fizessem estremecer e querer sair da escola. [...] não construí rios de dinheiro, mas construí toda a minha vida pautada no meu trabalho com a Educação Física: casa, família, carro, tudo graças ao meu salário. Em momento algum eu falei: 'Ah, vou desistir, vou mudar meu destino'. Ela me faz bem! Eu tenho prazer de fazer o que eu faço, com os altos e baixos (PROFESSOR ÁQUILA).

Gosto muito do que faço e me sinto realizada na minha profissão de professora de Educação Física, mas tenho uma angústia lá no fundo do coração: é a de que não somos valorizados, não somos reconhecidos; isso me entristece demais (PROFESSORA CLÁUDIA).

Trabalhar em escolas não é fácil. Às vezes penso que é ato de coragem enfrentar o descaso com a educação [...]. Fala-se em bons salários, tempo exclusivo, recursos didáticos e formação continuada. Isto seria muito bom e, com certeza, daria bons resultados. [...] o que eu sei fazer é ensinar, é dar aula. [...] eu não consigo me ver em outra profissão [...], mas eu poderia trabalhar melhor se tivesse menos carga horária [...]. Duas escolas o dia todo. Quando chega de noite, mal dá para descansar os pés [...] chego cansada em casa e tenho que dar atenção para todo mundo ainda... [o filho] quer que leia uma história... como é que a gente vai ler, sem voz? Ensinar dever de Matemática para o menino, 10h da noite? (PROFESSORA IARA).

Diante a estas narrativas ainda nos questionamos: o que tem a docência que nos faz reconhecer, tal como o professor Áquila, que ela nos faz bem? Que, apesar de tudo, dela gostamos, conforme dito por Cláudia, ou mesmo como Iara, que não conseguimos nos ver em outra profissão?

Sem a pretensão de apresentar respostas únicas e precisas, dada a abrangência, complexidade e subjetividades que envolvem tal questão, entendemos que tanto Áquila, Cláudia, Iara quanto os/as demais professores/as com os/as quais dialogamos nos apontam algumas pistas que, na junção com as nossas próprias

elucubrações de professora, nos permitem assinalar alguns entendimentos sobre o que nos leva a persistir na condição de professor/a da dimensão escolar. Para tanto, tomaremos também como referência a reflexão da professora Luiza e Iara que, ao mesmo tempo em que apresentam e ampliam o leque das dificuldades vividas na docência, também revelam motivos que as fazem perseverar na profissão:

Ser professor se torna cada vez mais difícil. Enfrentamos diversas realidades: vandalismos, agressões, evasões, desinteresse dos alunos, insuficiência/falta de material, salas superlotadas, baixos salários, descrédito da sociedade, o que nos faz perder a motivação para o trabalho. Em contrapartida, o processo ensino-aprendizagem, os resultados, a afetividade e a participação efetiva na construção do conhecimento, nos dá motivos para continuar e acreditar no espaço escolar (PROFESSORA LUIZA).

A professora Iara elabora uma narrativa por nós interpretada como de intensa emoção e, ao mesmo tempo, traz à tona a condição “insalubre” a que tantos professores/as de Educação Física são expostos em sua atividade docente:

O que me desmotiva é trabalhar no sol quente dois horários. Vejo o sol nascer e se esconder nas escolas [...]. A motivação maior são os alunos. Estes, sim, merecem todo o meu esforço, minhas manchas na pele, minha rouquidão e meu desgaste físico. Eles são puros, sinceros quanto nos elogiam (PROFESSORA IARA).

Assim, o que nos pareceu comum nas falas dos sujeitos foi que, tal como percebido nas falas das professoras Luiza e Iara, os resultados obtidos com a intervenção realizada por meio de processos de ensino-aprendizagem e o afeto que atravessa suas relações com os/as alunos/as surgem como principais motivações da permanência na profissão, ao que chamamos de “retornos” da ação pedagógica realizada.

Porém, é oportuno ressaltar que, apesar de descartarmos o entendimento de docência como predestinação e, conseqüentemente, do que pode ser considerada uma “visão romântica” da profissão professor, é preciso discerni-la do que parece engendrar nas falas dos sujeitos como algo que então consideramos uma “visão afetiva da

docência”. Nessa perspectiva, compreendemos que o compromisso, o vínculo e a preocupação com o processo formativo dos/as alunos/as com os quais os/as professores/as convivem e se relacionam diariamente ganham relevo e dão sentido à atividade docente. Surgem, de modos diversos em suas falas, uma vez que se atravessam com as diferentes maneiras com que elaboram suas narrativas bem como com as suas concepções de ensino, de Educação, de Educação Física e de mundo.

Então, sentir-se reconhecido/a pelo trabalho ou pelos projetos desenvolvidos na escola; constatar a aprendizagem e perceber mudanças positivas de atitudes dos/as alunos/as; ser elogiado/a por colegas (professores/as, alunos/as e demais sujeitos que compõem a comunidade escolar) são retornos que podem ser considerados como uma “premiação” pelo fato ter cumprido a contento o papel de professor/a. Essas atitudes também são motivações para permanecer na profissão.

A percepção de Renata, quando toca na questão do retorno, é de que ele ocorre em longo prazo, fato também considerado pelo professor Antônio quando disse: “[...] *as crianças vão passando pelas nossas vidas e vão indo embora, então, você não consegue ver mudança no contexto geral da vida dessa criança*”. Entretanto, o professor pondera que há ocasiões em que é possível visualizar essas mudanças na postura do/a aluno/a em suas discussões e pela forma de se comportar e de “conduzir alguns processos”, como ele mesmo diz.

Sob uma outra perspectiva, é particularmente a professora Renata quem nos chama a atenção para uma situação que pode determinar ou mesmo atravessar o prosseguimento na carreira docente. De antemão, admite ver menos retorno do que o esperado por ela diante do trabalho que tenta desenvolver na escola. Reconhece fazer o melhor que pode, ao mesmo tempo em que se refere aos/às outros/as profissionais da escola que têm “dificuldade ou desinteresse de fazer” a parte que lhes cabe nos encaminhamentos ou solução de certas dificuldades que são por ela apresentadas. Sugere, assim, uma inquietação diante da falta de trabalho integrado no espaço escolar e, mais uma vez, traz à tona a questão do isolamento profissional.

A professora, numa postura diferente dos/as demais sujeitos da pesquisa, em sua análise, traz um outro motivo para prosseguir na carreira docente. Sem melindres, mas em tom de dúvida, diz o que a faz permanecer:

[...] talvez seja a acomodação mesmo! Foi o primeiro emprego que eu consegui, ele me deu uma estabilidade financeira e profissional. Com esta estabilidade, eu constituí minha família, alcancei vários objetivos pessoais, então o que me faz permanecer nela talvez seja o comodismo de estar envolvida em outros objetivos pessoais. Como o profissional foi atingido, então vou dar um tempo nele e vou alcançar outros. [Também tem] a questão de que existe uma grande probabilidade de me aposentar jovem, e ter condições de ter outros objetivos numa outra fase de minha vida (PROFESSORA RENATA, grifo nosso).

A fala da professora nos remeteu ainda a mais uma possibilidade de compreensão da permanência no magistério. Supomos que essa atitude de perseverar na profissão pode também traduzir-se em um processo de acomodação, porém respaldado por argumentos um pouco diferentes dos que Renata apresenta. Pode significar a dificuldade, a insegurança e o risco de se recomeçar uma nova trajetória profissional, em função de um longo período já dedicado, investido e trilhado numa outra profissão, o que, para nós, não se constitui em um dilema com que se deparam apenas aqueles/as que optaram pela profissão docente.

Contudo, diante das percepções que tivemos das falas dos sujeitos e do nosso próprio entendimento sobre o que nos faz permanecer na profissão professor/a de Educação Física, recorreremos mais uma vez a Arroyo (2000, p. 127) para com ele concordar, quando, de forma sucinta, diz que

[...] cada um/a de nós sabe o que nos identifica com o magistério e como se foi dando esse processo de identificação [e de aprendizado], a ponto de sermos [e permanecermos] professores/as. Podemos até pensar que é uma identificação necessária, condicionada pela sobrevivência, que não morremos de paixão pelo magistério, entretanto sem um mínimo de identificação seria insuportável.

Retomamos então os outros três aspectos discutidos – a construção das identidades, a formação e a aprendizagem docente e a docência praticada – sobre os quais nos debruçamos nesta etapa de análise, para neles reconhecer que essa identificação, mesmo que possa ser mínima, como considera Arroyo, se mostra presente nas narrativas dos/as 12 professores/as com os quais dialogamos ao longo

deste estudo, seja quando se percebem como sujeitos professores, atribuindo sentido ao que fazem profissionalmente, reelaborando suas histórias vividas e nela encontrando significados para estar e permanecer na docência; seja quando revelam tanto as percepções e situações de aprendizado docente quanto os episódios de suas práticas pedagógicas, em que demonstram ora a satisfação com os resultados obtidos, ora a indignação diante alguns fatos que os/as desafiam em seus cotidianos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos mediadas pelo outro, mediadas pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse movimento contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso 'ser profissional' (FONTANA, 1997, p. 202).

Nossa questão inicial de estudo se voltava para a compreensão do como nos constituímos professores/as de Educação Física do espaço escolar. Essa questão foi circunscrita por outras em que pretendíamos também compreender os processos vivenciados na construção de nossa condição docente; a influência da formação (inicial e continuada) nesse processo; os sentidos que atribuímos ao exercício da docência; os motivos que nos levam à opção pelo trabalho na instituição social escola e os que nos levam a nela permanecer.

Nossa pretensão se focou na perspectiva de “dar a voz” aos/às professores/as, por entender que, desse modo, encontraríamos respostas para as inquietações apresentadas, surgidas em nossa trajetória docente e forjadas pelas observações das diversificadas posturas, atitudes e concepções dos/as professores/as com os/as quais convivíamos, tanto na escola, quanto no espaço de Formação Continuada de professores/as do município de Vitória. Essa iniciativa nos permitiu, ainda, dar visibilidade às suas experiências invisíveis, desconhecidas ou não percebidas, engendradas nos processos vivenciados na constituição de sua condição de ser professor.

Admitir a impossibilidade de responder, de forma precisa, por meio de uma única resposta, sobre como se constituem os/as professores/as de Educação Física escolar significa revelar que, no decurso da pesquisa, fomos identificando a existência não de uma, mas de uma infinidade de possíveis elaborações da condição de ser professor/a dessa disciplina curricular. Temos a percepção de que cada história narrada, cada

percurso de vida e de formação são únicos, tornando-se um contra-senso qualquer tentativa de elaborar respostas e conclusões generalistas para as questões que levantávamos.

Pudemos identificar, em cada narrativa analisada, a diversidade de (auto)percepções sobre a forma como cada um/uma vem se constituindo professor/a dessa disciplina e se apropriando dos saberes formativos em suas vidas. No entanto, o que nos parece possível revelar são algumas pistas de reflexão dessa constituição profissional e, mesmo merecendo destaque a diversidade referida, também reconhecemos os fatos comuns que atravessam a trajetória de vida desses sujeitos, constituídos em um grupo singular de 12 professores/as de Educação Física do município de Vitória. Sujeitos com os quais refletimos e socializamos diversas questões e tensões que atravessam a condição e a constituição do ser professor/a.

A princípio, mereceu destaque, no estudo, o fato de os/as professores/as com trajetórias e experiências pessoais e profissionais distintas reconhecerem o gosto pela profissão e o desejo de nela permanecer. No entanto, constatamos, ao longo da investigação, que esse é um processo de construção que não é isento de contradições e conflitos.

A afinidade com as atividades sociocorporais, tão apregoadas como determinantes na escolha pelo curso superior de Educação Física, é um dos aspectos que surge com frequência nas falas de professores/as dessa área. Contudo, é preciso atentar para o fato de que são próprias as formas como cada sujeito as experimentou, na condição de alunos/as, de atletas ou de espectadores/as, que os levaram por diversas razões e, em determinado momento de sua vida, a “optar” pela carreira docente. Opção essa que nem sempre é consciente, nem originária do “sentimentalismo” presente no imaginário construído da profissão professor que, frequentemente, a vincula à idéia da predestinação, do dom e da vocação, mas que, por vezes, tem nela atravessada a garantia de condições objetivas de sobrevivência do sujeito.

No decurso da prática profissional, a preocupação com o processo formativo dos/as alunos/as também é comum nas falas dos professores/as, especialmente na ocasião em que atribuem sentidos à ação docente. São sentidos que também se

singularizam pelo fato de serem construídos de forma articulada com os processos de formação e com as diversificadas experiências de sujeito.

Desde o início da pesquisa, aprendemos, com os/as autores/as com os quais dialogamos, a compreender o percurso de vida dos/as professores/as como um percurso de formação. Esse entendimento nos fez ampliar o conceito de formação e, então, passar a percebê-la em seu caráter dinâmico, singular e sempre inacabado. Percepção que não se limita aos aprendizados adquiridos nos *espaçostempos* de formação acadêmica (formação inicial), sem ignorá-los nem, tampouco, atribuir-lhes menor valor, o que seria absurdo se assim fosse considerado, visto as influências dessa etapa formativa presentes nas falas dos sujeitos. Entretanto, ganham importância, as experiências construídas em outros contextos sociais vividos. Aqui nos referimos tanto àquelas que antecedem o processo de formação inicial quanto às que são construídas na formação continuada.

Pensar a formação de professores/as nessa perspectiva significou, sobretudo, compreender que as interações sociais e culturais que os sujeitos estabelecem com “o/s outro/s”, nos espaços sociais em que vivem/viveram, são cruciais na constituição de sua identidade profissional. Esse fato pode ser percebido em suas narrativas, quando rememoram lugares, situações e pessoas de convivências passadas (familiares, ex-professores/as e amigos/as) influenciando desde a escolha pelo curso até a elaboração de sentidos que atribuem às suas práticas e à profissão docente.

Pudemos, com este estudo, problematizar e experimentar outras formas de olhar, ou melhor, de reparar a profissão professor de Educação Física e, dessa maneira, abrir espaços que nos permitem vislumbrar outras possibilidades de entendimento e de intervenção nos processos de formação e de prática docente dessa área específica. Pudemos nos aproximar dos lugares praticados pelos/as professores/as, mostrando as marcas que os constituem, suas experiências, os seus “possíveis” e, também, os desafios que, ao emergirem em suas falas, ora os impulsionam, ora os desestimulam a permanecer na profissão. Pudemos, sobretudo, compreender o processo de construção da docência sob a perspectiva da aprendizagem, realizada nos múltiplos espaços sociais e nas constantes relações estabelecidas com os sujeitos com os quais (con)vivemos.

Assim, compreendemos que a realização deste estudo congregou, em grande medida, um caráter formativo, tanto em nós quanto em todos/as que nele se implicaram de algum modo, conforme os diversos autores/as com os quais dialogamos assim defendem. Referimo-nos, em especial, aos sujeitos com os quais interagimos e que agora tornamos públicas muitas das suas, e nossas, experiências, histórias e trajetórias vividas na constituição do ser professor/a de Educação Física. Interações que tentamos realizar durante todas as etapas da pesquisa, mas que, em razão do tempo e das outras atribuições que a vida nos imprime, limitaram uma aproximação mais efetiva com os sujeitos e a possibilidade de acentuar, ainda mais, o caráter formativo/reflexivo desse tipo de investigação. Julgamos que essa limitação acena para a necessidade de ampliar este estudo, de modo que uma maior aproximação com os/as professores/as possa ser efetivada.

Vale ressaltar que, apesar das dificuldades apontadas, algumas “brechas” foram encontradas para viabilizar tais diálogos, e o que aqui apresentamos foi o “nosso possível”. Nesse sentido, reportamo-nos aos encontros informais que tivemos com alguns/as professores/as que tocavam no assunto e demonstravam curiosidade sobre os desdobramentos da pesquisa. Também nos referimos aos retornos da carta enviada a eles/as, por telefone, por e-mail ou por encontros informais, os quais apontaram algumas reflexões sobre os “usos” e análises que fizemos de suas falas. Ressaltamos que, de forma consensual, houve satisfação e aprovação de todos/as que nos deram o retorno ante a forma com que dialogamos e apresentamos os seus dados na pesquisa.

Acabo de ler o seu trabalho... Confesso, mil vezes melhor que ver o Vasco perder [...]. Eu tava curioso e convicto que você ia ‘mandar bem’... Comecei a ler na sexta-feira e gostei muito, mas tive que interromper a leitura por conta da vida... O seu trabalho me leva a refletir a nossa trajetória de ser, estar, permacer, ficar: professor, pai, companheiro, amigo, humano! Parabéns! Gostei muito das referências bibliográficas que nos remetem ao que há de mais recente nos estudos com relação à formação do profissional de Educação Física. Aguardo contato, caso você queira saber algo específico (PROFESSOR BRUNO).

[...] agora que está pronto, a gente sempre acha que poderia ter contribuído mais. Além do mais, o tempo passou e a pesquisa parece que está sempre aquém dos acontecimentos. Penso que não

fiquei na educação por comodismo, mas, sim, porque foi o caminho que me surgiu e eu abracei a situação. Estou sempre procurando fazer melhor, fazer diferente (PROFESSORA RENATA).

Essas falas de Bruno e Renata, e as dos demais professores/as que se engajaram durante todo processo da pesquisa e demonstraram interesse sobre os seus desdobramentos, a data da defesa e acesso ao texto final, como, também, as palavras de incentivo que recebemos muito nos emocionaram e reafirmaram as nossas convicções do caráter formativo da pesquisa “com” os/as professores/as.

Assim, embora trabalhando, de forma geral, com dados do passado, pretendemos, como Nóvoa (2000), que a nossa pesquisa se direcione para o futuro, que possa contribuir para a elaboração de novas políticas e propostas de formação de professores/as e para outros entendimentos sobre a profissão e sobre a prática docente. Dessa forma, sugerir o investimento no trabalho com as narrativas e as histórias de vidas dos sujeitos professores de Educação Física, em seus processos de formação inicial e continuada, pode consistir em um importante recurso a ser incorporado em seus currículos, com vistas a qualificá-los e legitimá-los.

Para concluir este momento de estudo, chamamos, mais uma vez, Arroyo (2000) à interlocução, autor que muito nos orientou nas nossas reflexões nesta pesquisa e com quem descobrimos, juntamente com os/as demais interlocutores/as (autores/as e sujeitos), que não nascemos, mas, sim, “aprendemos a ser professor/a”; que não temos uma imagem única como muitas vezes somos vistos, enquadrados e ditos. Somos múltiplos e plurais. O que sabemos e temos de fazer no convívio diário com nossos alunos/as, “[...] não cabe em imagens simplificadas, nem em um único conceito, [de] professor, docente, mestre [...]” (p. 13). Carregamos todos/as uma história feita de traços comuns ao mesmo “ofício”, mas que, ao mesmo tempo, se singularizam em nossa condição docente e assim nos constituem nos/as professores/as de Educação Física da dimensão escolar que somos.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. **Nós somos o que contamos**: a narrativa de si como prática de formação. Programa 5, 2007. Disponível em:
< http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2007/hvfp/070326_historias.doc >. Acesso em: 9 maio 2007.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

AZEVEDO, J. G.; ALVES, N. (Org.). **Formação de professores**: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

AZEVEDO, J. G. De abobrinhas a troca de figurinhas. In: AZEVEDO, J. G.; ALVES, N. (Org.). **Formação de professores**: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 11-27.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BOZI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CARVALHO, J. M. **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2004.

CASTRO, M.; VILELA, R. A. T. Profissão docente: refletindo sobre a experiência de pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-241.

DELBONI, T. M. Z. G. F. **A formação continuada como lugares praticados**: as reuniões de área no sistema de ensino de Vitória. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 95-120.

FERRAÇO, C. E. Eu caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-173.

FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Faculdade Salesiana, 2005. v. 1.

_____. **Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FONSECA, S. G. O prazer de viver e ensinar História. In: VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 113-136.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** : Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.

_____. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000. p. 63-78.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. Portugal: McGraw, 1998.

JESUS, R. F. Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados... Hoje, sou professora. In: VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 21-41.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002a.

_____. Leitura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 133-160.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras editora, 1997. p. 77-83.

LUFT, C. P. Docência. In: MINIDICIONÁRIO LUFT. 13. ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 253.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000. p. 111-140.

MOLINA NETO, V.; GILES, M. G. Formação profissional em Educação Física. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidades, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 251-257.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação profissional em educação no Brasil. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidades, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 259-278.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto, 2005.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, M. G. A. Violência e escola: o que pensam os/as professores/as. In: CANDAU, V.M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 140-157.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S. E.; MOLINA NETO, V. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 61-93.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.

_____. Nota de apresentação. In: OLIVEIRA, V. F. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006.

OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006.

PACHECO, D. C. Cotidiano: o espaçotempo do aprenderensinar. In: AZEVEDO, J. G.; ALVES, N. G. (Org.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-58.

PERES, C. L. V. Os caminhos e desassossegos no tornar-se professor/a. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 49-65.

PIMENTA, S. G. P. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. P. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental**. Vitória, 2004.

SANCHOTENE, M. U. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso**. 2007. Dissertação

(Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SACRISTAN, J. J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, L. P. C. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 89-102.

SILVA, E. M. **As relações de gênero no magistério**: a imagem da feminização. Vitória: Edufes, 2002.

SILVA, M. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do habitus professoral e da natureza da prática da Didática. Bauru: EDUSC, 2003.

TEIXEIRA, I. A. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DARYELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 179-194.

_____. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. M. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A. 2003. p. 81-105.

TEIXEIRA, I. A. C.; PÁDUA, K. C. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: CIPA, 2006.

TEIXEIRA, I. A. C. Arquiteturas do tempo nos enredos de professores/as. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 17-47.

_____. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, Campinas, n. 99, v. 28, p. 426-443, maio/ago. 2007.

VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

WITTIROECKI, E. S. et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 9-34, maio/ago. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS/ÀS PROFESSORES/AS

Caro professor/a,

Solicito sua colaboração respondendo a este questionário, um dos instrumentos da pesquisa que venho desenvolvendo no Mestrado em Educação Física da UFES, na linha Formação de Professores.

Sua identificação é importante, pois, se preciso for, poderei recorrer a você para outros esclarecimentos. No entanto me comprometo em guardar em sigilo as informações aqui fornecidas e a utilizar nome fictício, caso tenha que apresentar esses dados em algum momento.

Muito obrigada.

NOME: _____ EMEF: _____

ANO DE INGRESSO NA PMV: _____

ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO: _____

TELEFONE: _____ E-MAIL: _____

TEMPO QUE ATUA COMO PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: _____

FEZ PÓS-GRADUAÇÃO? () SIM () NÃO. EM QUAL ÁREA? _____

SOBRE SUA INTENÇÃO DE SER PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA, É POSSÍVEL AFIRMAR QUE VOCÊ:

() Ingressou no curso de Educação Física determinado/a a ser professor/a da área escolar.

() Durante o curso é que se identificou com a ideia de ser professor/a da área escolar.

() Não tinha a intenção de atuar na área escolar.

() Outra situação: _____

SOBE A SUA ATUAÇÃO EM ESCOLA, É POSSÍVEL AFIRMAR QUE:

- ☐ Trabalhar em escolas era o que queria fazer profissionalmente.
 - ☐ Apesar de não ter tido a intenção de atuar na área escolar, o mercado de trabalho o/a “conduziu” a esse espaço.
 - ☐ Está atuando em escola temporariamente.
 - ☐ Outra situação: _____
-

AO TRABALHAR EM ESCOLA, PERCEBE QUE:

- ☐ Sempre se identificou com a atuação profissional nesse lugar (a escola).
 - ☐ Passou a se identificar com o trabalho quando conheceu a realidade escolar.
 - ☐ Não se identifica com o trabalho nesse espaço.
 - ☐ Outra situação: _____
-

COMO VOCÊ SE PERCEBE PROFISSIONALMENTE?

- ☐ Professor/a do âmbito escolar.
 - ☐ Professor/a independente do lugar de atuação.
 - ☐ Professor/a, porém do âmbito não escolar.
 - ☐ Outra percepção: _____
-

HOUVE ALGUM MOMENTO OU SITUAÇÃO DE VIDA QUE INFLUENCIOU OU MARCOU A SUA OPÇÃO DE SER PROFESSOR/A? DESCREVA:

APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO DE ESCRITA DO MEMORIAL

Caros/as colegas,

No intuito de compreender a constituição do que somos profissionalmente conto, mais uma vez, com a sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa. Sua participação é fundamental, pois analisar a trajetória profissional do/a professor/a só é possível “ouvindo a voz do/a professor/a” e conhecendo a sua história de vida.

Sendo assim, solicito a sua contribuição na construção de um memorial em que você registre episódios de sua vida que marcaram a constituição de sua condição de professor/a de Educação Física.

Agradeço a sua colaboração,

Prof^a. Rosana Dias Fraga

O **Memorial** pode ser definido como um registro de depoimentos, situações e sentimentos vivenciados. Apontamos algumas situações, dentre tantas outras de que você certamente irá se lembrar:

- a) a escolha do curso e da profissão
- b) a opção pelo contexto escolar;
- c) a formação durante a realização do Curso de Educação Física – Formação Inicial;
- d) o início da carreira e acesso ao mercado de trabalho;
- e) as influências de pessoas e de acontecimentos da vida pessoal;
- f) a formação após a conclusão do curso – Formação Continuada;
- g) o exercício profissional na escola – cotidiano escolar;
- h) as motivações e desmotivações com a profissão.

APÊNDICE C – ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR ANTÔNIO

O contexto de realização da entrevista

A entrevista aconteceu, no dia 28-5-2007, na escola em que o professor Antônio atua. Cheguei às 7h45min, fui recebida pela diretora que me indicou a localização da sala de professores, onde o professor me aguardava. Ao encontrá-lo, perguntou-me se tinha preferência por algum lugar para a realização da entrevista, ao que sugeri um lugar com o menor ruído possível, já que a conversa seria gravada. Fomos, então, para a biblioteca e iniciamos a entrevista por volta das 8h da manhã. Em um dado momento, tivemos que nos retirar do recinto, em função da chegada de uma turma de crianças que faria o uso do espaço por nós ocupado e também devido ao barulho que inviabilizaria a gravação. Fomos para uma pequena sala de estudo onde se encontrava uma professora juntamente com uma aluna fazendo atividade. Lá ficamos até o fim da entrevista. Durante esse tempo houve várias interrupções, típicas do cotidiano escolar: aluno que adentrou à sala correndo para esconder-se de alguém, pessoas da escola que entravam para pegar algum material num dos armários da sala ou para pedir alguma informação, revelando a dinâmica do cotidiano e a vivacidade da escola. Em função do exposto, alguns momentos da entrevista ficaram impossíveis de serem ouvidos com exatidão.

A entrevista teve duração total de 36 minutos e 12 segundos. Após encerrada, conversamos sobre outros assuntos diferentes do abordado pelo estudo. Terminamos o “papo” por volta das 9h, no momento da chegada de uma mãe de aluno para conversar com o professor. Esse professor atua nessa mesma escola, no turno contrário, na função de assistente técnico-administrativo (ATD), conhecida comumente pela designação de coordenador escolar.

Observações:

1. Sons e dinâmica do cotidiano: interrupções, movimentações nos corredores e troca de ambiente para a continuidade da entrevista.

2. Mudanças no tom de voz do professor de acordo com a ocasião e emoções que vinham à tona (do melancólico ao mais incisivo).
3. Passado e presente se entrelaçando.
4. Experiência construída a partir dos contextos vividos (escola, exército) e das influências de outros sujeitos.
5. Frustração com a formação inicial e superação com a prática do “dia-a-dia”.
6. A constituição de sujeito – entrelaçando o pessoal e profissional.
7. Condições desfavoráveis de atuação profissional foram reveladas.
8. Percepção do professor como sujeito de mudança (interferindo no social e na construção de sentidos e valores dos alunos).
9. Interferência do pessoal no profissional inicialmente percebida somente em sua forma negativa.
10. O professor revela e (re)afirma auto-estima elevada.

Esta entrevista, por ter sido a primeira, foi realizada seqüencialmente conforme foram planejadas as questões a serem levantadas com o professor. Nas demais, a “conversa” fluiu de modo que levantávamos as questões na medida em surgia a oportunidade durante a fala dos/as professores/as.

Legenda:

- (I) Interrupção por falas de pessoas da escola com o professor entrevistado.
 - (T) Troca de lugar devido à chegada de uma turma à biblioteca.
 - (R) Ruído na sala que impede a compreensão da fala do professor.
 - (...) palavras ou pequena frase não capturada ao ouvir a gravação.
- Palavras em itálico – sem a certeza de foi isso, realmente, o que foi dito.*

DAS REFLEXÕES DO MEMORIAL E DO QUESTIONÁRIO À ENTREVISTA

No memorial foi falado mais das trajetórias percorridas do que propriamente da (auto)percepção do como a docência se constituiu no professor. Embora traga pistas desse “como”, optamos pela realização de uma entrevista para compreender alguns pontos e buscar revelar outros que não foram enunciados no memorial. Assim, partiremos das falas para a elucidação e aprofundamento delas e trazemos, de início, uma questão “mais genérica”: *O que significa para você, “ser professor”?*, buscando apreender o sentido que o referido professor atribui à docência.

– O que para você significa “ser professor”?

– Olha, eu acho que a palavra professor, a posição do professor significa alguém, algum ser que está disposto a melhorar o mundo em que se encontra, é... numa forma tranqüila, numa forma na qual possa passar conhecimento, mas no sentido de formação. Seria formação de caráter, de personalidade é... formação social é, é, “o ser no todo”. Por exemplo, eu sou da área de Educação Física, mas eu não quero só formar um corpo bonito, eu tenho que formar uma mente, um corpo, um social, fisicamente equilibrado (...). Enquanto professor estou preocupado com a formação do ser, essa formação total e não parte específica.

(I)

– Disse que se frustrou com o curso, mas que também se identificou com a idéia de ser professor do âmbito escolar durante o curso. Fale um pouco sobre as duas situações.

– Na realidade, eu não tinha expectativa nenhuma, porque, quando eu decidi pelo curso, eu não tinha exatamente uma noção do que era o curso, mas eu pensava que, numa universidade, teria professores extremamente comprometidos com aquilo que estavam fazendo e eu não tive isso. Grande parte dos professores estavam ligados ao: ‘faça que eu avalio a sua prática’, então isso me deixou muito mal, que não era isso que eu espera de universidade nenhuma. Quando eu fazia administração, essa não era essa a ótica que eu tinha, era um curso extremamente sério. Eu tinha muito trabalho,

tinha muita motivação pra fazer, eu tinha sempre muito empenho. E lá, na Educação Física, não, era como se eu estivesse indo pro clube, passar um dia num clube e era cobrado muito pouco ou quase nada, e não era isso que eu esperava de um curso, então eu me frustrei e minha frustração era de não ver seriedade na minha formação.

E a minha afinidade, durante o curso com a Educação Física escolar, é por que eu já estava na escola, porque se eu formasse... O que me fez ter afinidade foi a minha prática do dia-a-dia, o que me fez levar a sério o meu curso na formação foi a minha prática do dia-a-dia, porque, se eu não tivesse a minha prática do dia-a-dia e me formasse, eu jamais lá estaria. Com aquele curso daquela forma, eu seria um profissional totalmente inseguro, eu não teria condições de estar na prática do dia-a-dia. Então, o fato da necessidade ter me levado a trabalhar muito cedo fez com que eu visse que era possível ser um profissional e estudar, porque o curso não me fazia estudar, então a minha frustração foi porque eu via falta de profissionalismo na formação, ou seja, se nós não somos bons profissionais, nós devemos, em grande parte à péssima formação que nós tivemos em nossa área específica. Pelo menos na minha época, a partir do 2º período, foi isso que aconteceu, foi muito ruim. Eu tive... raras exceções que salvavam... e foram neles que eu me apoiei para levar o curso adiante. Posso até citar nomes, se você quiser, mas eu prefiro não citar, porque que você deve ter passado na mesma época e você sabe.

– O fato de se identificar se deu no 2º período...

Na sala de aula verdadeiramente, no 2º período. Mas, mesmo no 2º período, eu tive crise. No 5º, eu quis largar. Formei, peguei o diploma na mão, quis rasgar, sapatear em cima, não sabia o que fazer com ele. Pedi demissão, larguei tudo e fui fazer outra coisa, entendeu? Então eu tive muitas crises sérias, mas eu sempre gostei muito da sala de aula e tive a prova disso agora que estou num outro lugar dentro da própria escola, eu prefiro a sala de aula, é o meu lugar.

– Disse que passou a se identificar com o trabalho em escola, quando conheceu a realidade escolar. O que tinha nessa realidade que o fez desejar permanecer nela?

– Olha, na época, eu peguei uma escola extremamente difícil de lidar, com todo tipo de dificuldade, tanto a nível de edificação quanto em material, quanto de direção, quanto

no alunado, muito difícil, muito pobre mas também com todas essas dificuldades eles tinham uma garra muito grande. Tudo o que eu propunha na minha experiência era abarcado. Tipo assim, eu nunca tive problema com auto-estima, de forma alguma, mas, profissionalmente, eu ainda tava muito inseguro e... Papai do Céu me colocou num lugar e fez com que as crianças me reconhecessem profissionalmente, que era um lugar que faltava tudo, e lá eu tinha importância, mas aí eu não tinha material. O material que eu tive nesse lugar foi tudo comprado pela minha família. Eu tinha assim: bola de vôlei, rede de vôlei, bola de handebol, tudo eu tinha e a gente fazia... a gente capinou, a gente fez tudo, e essa coisa me fez reconhecer enquanto social, que até então eu vinha de uma formação que o que importava era o meu umbigo, eu não tava muito interessado no que tinha ao meu redor. A partir daí, eu vi que tinha um contexto ao meu redor no qual eu poderia fazer a diferença nele, isso em mim fez uma grande diferença, porque eu sempre estive centrado em mim. Não vou dizer que eu mudei muito não, tá? Mas eu já consigo ver que eu posso interferir de forma positiva no social. O que me fez basicamente me apaixonar pela situação foi justamente é... É ver aquele menino que não faz absolutamente nada mudar a caminhada, fazer vôlei, dançar. No festival de dança que Heloisa fazia na Secretaria do Estado... era uma escola que a gente juntava e levava. No Festival de Ginástica Olímpica, levava pra UFES. Essa coisa de levar para... sair levá-los a viver um mundo diferente daquele é abrir novos horizontes. Essa coisa de abrir novos horizontes me encantava, e até hoje me encanta, tanto é que eu adoro sair com os meninos. E, então, eu acho que é exatamente isso, abrir os horizontes quando não tem horizonte algum (I) eu acho que essa é uma realidade, uma realidade muito vazia de conteúdo, muito vazia de possibilidade e, tipo assim, eu me via como uma das possibilidades tanto na formação específica, quanto na formação na escola, na formação pessoal. Então, isso me fez me ver como um ser inserido num contexto social que até então eu não me via. Eu era uma pessoa muito restrito à minha família, seletíssimos amigos, até hoje. Então, eu acho bastante interessante.

– Você fala da possibilidade de mudar situações na escola. Na condição de professor, como percebe sua contribuição para essas mudanças?

– Olha, eu acho que toda e qualquer mudança começa com quem faz no dia-a-dia com o alunado. Querendo ou não, na Educação Física são três aulas de 50 minutos. Eu gostaria muito de passar todas as aulas, porque eu acho que a oportunidade de mudança seria bem maior. Mas eu acho que, dentro dessas três aulas de 50, eu tenho assim uma referência muito grande. Eu acho que basicamente eu... pelo exemplo: a forma de falar, a forma de conduzir, a forma de ver o mundo. Mesmo que a pergunta seja feita e a resposta que você vai dar é uma moralmente correta, não exatamente o que você pensa, porque o que você pensa não tem *que discutir*, mas você vai educar pelo exemplo. Então você tem que estar muito atento na forma de conduzir. Porque as mudanças... a partir da sua postura, as suas posturas diante do grupo, e essas mudanças, por exemplo, na forma do trato, na forma da... conhecimento na forma da percepção, você perceber o outro da forma que ele se apresenta... o que eu tenho que fazer para aceitar o sujeito como ele é, e ir mudando aos poucos. Eu acho que é basicamente por aí que acontece a mudança. A gente aceitar a diversidade que é extremamente difícil, não querer mudar todo mundo, também é difícil você querer moldar todo mundo igualzinho, mas a gente..., o principal encanto é isso aí. E você perceber as diferenças, você lidar com elas que estão ali na sua frente, mas é aquela coisa do você ter que ver aquele ser: ele está dessa forma, ele existe dessa forma, ele evolui dessa maneira e você é o ser que vai educar por um tempo. Não adianta falar e não cumprir, eles têm uma sacação muito grande. Eu trabalho com 1ª e 4ª série, a 1ª então tem uma sensibilidade ímpar e, detalhe, se está planejado, eles percebem e fazem, mas se não está: dancei! Tem que está tudo muito bem alinhavado. E, a própria estrutura da nossa escola ... A nossa estrutura é extremamente adversa para se educar, mais na área de Educação Física.

– **Como assim?**

– Porque o espaço é inadequado, o barulho é muito grande, a exposição é muito grande, por exemplo, nós somos dois ao mesmo tempo. **Dividem quadra?** Não, não divido, um fica embaixo e outro em cima, só que em cima tem um problema sério: o sol, o sol, ter que sobreviver a ele. E embaixo tem o espaço que é muito pequeno e o excesso de barulho. Então é tipo assim, você passa uma semana embaixo e a outra em cima (I)

(T)

– **Você revelou a grande contribuição de sua mãe e de sua tia quando diz, por exemplo, que revive as brincadeiras da época, quando planeja suas aulas da 1ª série. Além das atividades, o que mais você aprendeu com elas para ser professor?**

– Olha, eu acho que, com minha mãe, eu acho minha mãe uma pessoa extremamente sábia, então eu acho, tanto é que eu acho que a gente educa pelo exemplo e foi com ela que eu aprendi isso. E com a minha tia acho que é porque ela era extremamente severa, mas, ao mesmo tempo, ela era extremamente equilibrada, ela era, ela tinha uma situação em que ela cobrava e ela dava... era um bairro de risco também, então ela tinha toda essa visão do social, já hoje eu faço parecido com ela, mas, na época, o que me encantava é que ela nos via todos como semelhantes, ela não tratava a gente de forma diferente e, na nossa escola, naquela época, não sei se o nome era inclusão, mas já tinham algumas crianças que se diferenciavam... ela já conseguia fazer um pouco disso e a forma como ela organizava, a forma como ela agia com a gente, todo... normalmente, eu, quando penso em professor, eu penso muito na figura dela, naquela figura assim: jovial, severa, sabe o que quer, determinada, persistente, perseverante. Pena que ela que ela não ficou muito tempo, ela foi professora pouco tempo... mas conseguiu marcar bastante pessoas, muitas das pessoas que estudaram comigo são professores hoje...

– **Por influência dela?**

– Eu acredito que sim, não só, mas também.

– **Você fala também da influência da experiência do Exército na sua vida. Como essa experiência contribuiu ou influenciou na constituição de sua condição de professor?**

– Olha, eu acredito que, pra você..., você tem que ser disciplinado, por exemplo, eu sou perseverante e sou muito perfeccionista, então eu acho assim, a disciplina faz com que você consiga encaminhar as diversas situações e as próprias pessoas. Para dar uma boa aula, você tem que estar com ela planejada e eu, se não tivesse passado por um lugar no qual a disciplina fosse tão cobrada, eu acho que eu não faria meus planejamentos. Nesses primeiros anos, eu não planejava, então as aulas eram muito

confusas, as coisas não andavam de forma muito tranqüila. Depois que eu passei a planejar mais assim, digamos, mesmo no dia-a-dia da semana eu acho que passou a funcionar bem melhor, e acho que essa é uma característica que o quartel me deu, na disciplina, apesar de que eu nunca fui uma pessoa indisciplinada, não, sempre fui uma pessoa extremamente disciplinada. Mas é uma disciplina de outra forma, é aquela disciplina que você tem de cumprir, porque é importante pra você que você faça, não é que você tem que cumprir porque alguém vai te cobrar, não, você cumpre e você adquire uma prática com finalidade. E eu já tinha uma tendência a cumprir tudo direitinho e a partir daí eu, e eu sempre fui uma pessoa tranqüila em relação a cobrar do outro... então isso me deu uma certa severidade necessária. Eu continuo sendo tranqüilo acho que... então eu perdi um pouco daquela coisa, que você pode fazer o que você quer (R) e acho que quem me deu basicamente isso foi a disciplina militar.

– Disse que no 2º período de faculdade já dava aula numa escola. De onde vem essa condição de dar aula no estágio inicial do curso?

– Necessidade financeira, falta de dinheiro, muita falta de dinheiro e muita necessidade de ter um dinheirinho extra... eu já tinha muito disso, então eu não tive grandes dificuldades de assumir turma, não. Eu tava numa comunidade extremamente carente de tudo, mesmo que eu não soubesse... eu sabia conversar, eu sabia estar com eles, eu sabia ser presente na vida deles. Então, até eu engrenar como professor de Educação Física, eu me... como ser humano e eu acho que, naquela comunidade, eles precisavam mais disso do que de Educação Física. Aí, depois a coisa foi avançando, e meu conteúdo foi, eu fui aprendendo mais, apesar de que eu não era uma caixa totalmente vazia. Eu era um professor de Educação Física que tinha feito natação, ginástica olímpica, atletismo, eu sabia, mais ou menos, como a coisa funcionava então... mas eu não sabia exatamente a técnica daquilo que eu ensinava, para dar uma boa aula, então eu... (I)

– Disse que foi nessa escola que aprendeu a ser grande parte do que é profissionalmente. O que aprendeu nessa escola?

– Olha, eu, basicamente (...) necessidades humanas, afeto, cobrança, perseverança, é... determinação, porque, assim, não adianta ter toda formação do ser, se eu não tenho a formação humana. E, dentro dessa escola eu aprendi a lidar com tudo isso,

apesar de que não era tão jovem assim. Tinha 23 pra 24 anos (...) aprender a lidar com essa situação, mas eu acho que foi primordial pra minha formação eu ter passado por essa situação, porque era extremamente difícil, era um lugar difícil, complicado, eu trabalhava numa situação muito adversa (...) me demiti e saí, porque eu não agüentava mais, então é... é aquela coisa assim, você ter que lidar um dia de cada vez... mas esse um dia de cada vez de maneira bastante centrada, então, pra mim, foi muito difícil... minha formação... eu acho que foi primordial me tornar humano acima de tudo, antes de ser professor, perceber o outro nas suas dificuldades, e dificuldade eu já passei, eu venho de família pobre, mas eu nunca passei fome, sempre tive o que vestir, eu sempre tive formação, eu sempre... básica mas eu tinha, eu sempre tive um pai presente, uma mãe presente... entendeu? Então eu via todo mundo muito diferente de mim, então eu tive que lidar com uma situação na qual eu não tinha vivência, não tinha maturidade pra lidar, mas tinha solidariedade humana para interferir no processo. Eu acho que foi muito legal, eu acho que grande parte de minha face sólida da minha formação está nessa escola. Eu não gostaria de estar lá até hoje, de jeito nenhum (...) ir pra frente, mas eu tenho amigos que estão lá até hoje, daquela época, entendeu? E é muito legal, era uma escola que tinha grupo fixo, e eu gosto disso. **É do Estado? É estado.**

– Você percebeu que, mesmo com as “crises”, a escola era seu lugar. Como descobriu isso?

– Olha, eu percebi que existem algumas mudanças, que, tipo assim, com os anos você é... as crianças vão passando pela sua vida e vão indo embora, então você não consegue ver essa mudança no contexto geral da vida dessa criança, mas, às vezes, nesses anos em que você está com ela, você percebe algumas mudanças ou influência direta daquilo, às vezes nas discussões, na forma de comportar, na forma de conduzir alguns processos, dela, especificamente, às vezes na procura dela pela sua pessoa. Só que estou aqui nessa escola há sete anos, então eu estou começando a formar minhas turmas agora, de 8ª série. Ano passado foi a primeira turma que eu peguei aqui que foi embora. De vez em quando, eles vem me ver, querem conversar, me perguntam como eu estou... Além de uma relação de professor, existe uma relação de amizade, e eu acho que esse é o papel do professor, é o papel de estar formando para a vida eu não

pretendo formar atleta... não tenho intenção nenhuma que ninguém faça Educação Física, eu não tenho a intenção de ninguém seguir o caminho que eu segui, entendeu? Eu acho que cada um tem o seu caminho, eu acho que ele tem aí estrutura pra passar por qualquer caminho e quem dá essa estrutura é a família, em consonância com a escola. Eu acho que a escola tem papel primordial nisso aí, você pode pegar o caminho que você quiser pegar, mas tem que ter estrutura para lidar com ele, ter uma abertura de mente, um conhecimento de existir, que você possa assim caminhar, em qualquer situação de maneira segura, não é uma segurança de que tem alguém para me proteger, é uma segurança de que eu posso fazer, entendeu? Eu sou capaz de fazer. É ter uma auto-estima que te mostre o seu caminho. Não sei se a escola num todo tá conseguindo fazer isso tá? Eu acho que a escola num todo tá ficando com muita coisa e eu acho que... Mas pelo menos eu acho que esse é o papel da escola, e esse é o papel do professor, eu acho que a gente tem o papel primordial, principal, de estruturar o ser para que ele sobreviva à diversidade. Não sei se a gente tá conseguindo isso, não, acho que a gente tá esperneando.

– Mais adiante diz que, com o concurso, assumiu sua opção e aptidão. Fale sobre como percebe a aptidão para a docência.

** Nesse momento da entrevista, uma turma estava no corredor e, embora tenha escutado o que falava durante o período da realização da entrevista com clareza, o barulho captado pelo gravador não permitiu o entendimento da fala do professor para transcrevê-la em sua completude.*

– Porque eu fiquei um tempo (...) eu saí e achei que estava feliz, da faculdade, larguei tudo, e fui ser promotor de vendas. Eu gosto de lidar com público também. Eu achei que ser professor era lidar com o público. Só que, quando eu fui pra *Tostines*, eu vi que não era. Lá eu lidava com o público de uma forma, aqui eu lido com o público de outra e, na realidade, a gente acaba sendo é formador de opinião e isso pra mim... basicamente a aptidão de professor e o maior cuidado dele tem que estar centrado nisso aí. Eu formo opinião, ótimo, mas é diferente (R), eu acho que (R) é uma instituição que me permite (...) eu vejo que é uma construção de uma aptidão. Eu gosto de lidar com o público, ótimo, lidar com o público para (...) não é a minha praia, lidar com o público pra formar opinião é minha praia, e isso eu posso fazer com a minha prática do dia-a-dia, que é

ajudando na construção do ser, na forma mais direta, lidando mais com o emocional, lidando mais com a formação da personalidade (...) no total dele, eu acho que essa é minha praia. Não é lidar com o público na banalidade, é lidar com o ser percebendo possibilidades de mudança nela, eu acho que seria isso que entendo por aptidão (...). É a constituição de um modelo pra você, aproveitando as suas referências... suas situações de forma a interferir nesse processo. Acho que, de forma positiva, acho que, na maioria das vezes, a intenção é essa, ninguém é perfeito, é usar essa aptidão para (...) sempre.

– Qual o seu entendimento por profissionalismo ao dizer que nenhuma das crises vividas estava ligada ao seu profissionalismo?

– Olha, eu vejo profissionalismo numa ótica bem pragmática. Primeiro: a instituição me cobra um horário de entrada, um horário de saída, um cumprimento de horário, uma ementa do meu curso, um planejamento de sala de aula, um andamento correto nas aulas, é, é, tipo assim, umas notas condizentes com tudo isso. Inicialmente seria isso aí, e seria a minha atuação nesse contexto de forma (...). Eu tenho profissionalismo que a instituição me cobra e, enquanto ser que é pago por uma instituição, que não está tanto ligado a meu fazer de sala de aula, seria benéfico para a instituição... tem essa parte. E tem o profissionalismo da sala de aula. Seria você planejar, você conduzir as aulas, você ter o retorno das crianças, você é, é, interferir nesse processo de forma a (...) os objetivos além daqueles que você propõe. Então, eu vejo o profissionalismo dessas duas maneiras: eu cumprir o que a instituição me *permite* e o fazer da melhor forma aquilo a que você se propôs.

– Você percebe momentos em que sua vida pessoal interfere na vida profissional? De que maneira?

– Não. Eu percebo a vida profissional interferindo na vida pessoal. A minha vida pessoal é muito equilibrada, muito linear ela é muito feliz, me dá serenidade pra eu trabalhar, agora tudo o que eu (...) da vida profissional, do dia-a-dia, interfere completamente na minha vida pessoal. Me dá insônia, eu perco o apetite, eu não tenho vontade de fazer nada no final de semana inteiro, não tenho vontade de sair à noite, não tenho vontade de ir a um cinema, então a minha vida profissional interfere gritantemente na minha vida pessoal. Agora a minha vida pessoal é sempre muito linear, muito equilibrada, muito

feliz, muito centrada. Então se eu tivesse que abrir mão da minha vida pessoal pela profissional, eu jamais faria, mas se eu tivesse que largar a minha vida profissional pela minha vida pessoal, eu largaria minha vida profissional pela pessoal. Porque lá eu sou... aqui eu sou feliz, mas é tudo muito tumultuado, é uma demanda muito grande, uma tensão muito grande. Agora, na minha vida pessoal, não. É muito livre... Eu sou apaixonado pelo o que eu faço, mas eu largaria a profissional porque ela interfere muito mais na minha vida pessoal... eu nunca tive problema nenhum na minha vida pessoal. Eu chego sempre muito bem-humorado, disposto a trabalhar, eu pego meu material e quando eu chego a pegar os alunos, eu já cheguei 20 minutos antes, o meu material já está todo separado, já tá tudo pronto, e aí eu pego os meninos e estou pronto pra trabalhar, chegar, respirar, tomar uma água, ir ao banheiro, pegar meu material, pegar os alunos. Mas, se eu chegar em cima da hora, para pegar os meninos, o dia já dançou na primeira aula! Eu não sou uma pessoa de rotina, eu sou uma pessoa de ritual. Quando chega a primeira turminha, eu vejo se a gente vai ficar na sala de aula, a gente faz uma oração pra *papai do céu encaminhar* o nosso dia e tal, depois eu vou pra aula, sento na rodinha, explico o que vai acontecer. Eu sempre começo na roda com a 1ª série, na 4ª eu já não consigo mais, a gente faz diferente. A gente começa, dá bom dia, preencho o documento que é a chamada (R)

– Você aprendeu isso naquela escola?

– Não, isso eu aprendi num CMEI⁶² da Prefeitura de Vitória. Eu trabalhei num CMEI muito tempo e quando eu entrei num CMEI eu tive que aprender a lidar com criança pequena. Uma das formas que eu tinha de era aglutinando, então eu sempre usava a rodinha, então a partir da rodinha eu estruturava melhor, aí eu conversava, falava, centrava pra começar a aula melhor e, eu não só começava como terminava. Eu hoje não termino mais a aula na rodinha, mas eu termino num morto-vivo, num relaxamento ou uma brincadeira que..., então isso eu aprendi no CMEI. Primeiro, eu não sabia como fazer porque ninguém tinha me ensinado, eu ficava de berçário ao pré, então eu tive que criar uma atuação... eu tinha uma pedagoga brilhante, tá? Eu tive a sorte de encontrar na Prefeitura profissionais muito competentes que me encaminharam e eu aprendi muito com ela. E esse aprendizado foi muito salutar. São coisas que a gente

⁶² Centro Municipal de Educação Infantil.

leva. Por exemplo, cantigas de roda, cantigas de roda eu aprendi... eu to sempre voltando às cantigas de roda , às brincadeiras e isso eu aprendi no CMEI, a importância do brincar

– Elas quem?

– As supervisoras do CMEI me deram esse suporte, me deram todo esse suporte para que eu visse a importância desse trabalho junto à criança. Então, tem o trabalho na escola estadual, no ensino fundamental e tem o trabalho com CMEI que até eu esqueci de colocar no meu memorial: fantástico! Tanto é que eu retornei ao projeto, eu só não fiquei porque era 40h naquela época e também porque eu não acredito... e eu não faria uma coisa que eu não acredito. E aí eu entrei como ATD, mas foi exatamente salutar quando eu (...) exatamente onde era o meu lugar...

APÊNDICE D – PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Professor/a	Idade (anos)	Tempo de atuação no magistério (anos)	Tempo de atuação na PMV (anos)	Ano de conclusão do curso	Instituição em que estudou	Curso de Especialização
Antônio	44	19	16	1988	UFES	Sim
Águila	51	32	29	1978	UFES	Sim
Bárbara	45	20	02	1985	UFES	Sim
Bruno	44	20	12	1985	UFES	Sim
Cláudia	40	12	03	1991	UFES	Sim
David	34	11	02	1999	UFES	Não
Iara	40	08	02	1991	UFES	Sim
José	38	16	03	1993	UFES	Sim
Luiza	33	06	02	2001	UFES	Sim
Nívea	33	09	02	1997	UFES	Sim
Renata	37	15	02	1992	UFV	Sim
Sofia	41	16	02	1989	UFES	Sim

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

APÊNDICE E – ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA SOFIA

O contexto de realização da entrevista

A entrevista ocorreu no dia 18-6-2007, no Centro de Educação Física da UFES, na sala do Grupo de Pesquisa PRAXIS.⁶³ Na ocasião, estava acontecendo, nesse Centro, o VII Congresso Espírito-Santense de Educação Física, do qual participávamos como congressista e, ao final do dia, aproveitamos a oportunidade para antecipar a entrevista agendada para a segunda-feira seguinte.

Iniciamos por volta das 17h com uma conversa preliminar acerca dos processos já vivenciados na pesquisa, de resposta ao questionário e de construção do memorial, reafirmando o objetivo central do estudo voltado para a compreensão do como nos constituímos professores/as de Educação Física do contexto escolar.

Durante a realização da entrevista, aconteceram algumas interrupções: alunos/as membros do PRAXIS que adentraram a sala para utilizar o computador ou retirar seus materiais que lá ficam guardados, pessoas em busca de informações e uso do telefone, o que revela a dinâmica de um espaço acadêmico traçado por semelhanças com os dos cotidianos escolares nos quais temos vivenciado a realização da coleta de informações, ou seja, pelos sons – porta que se abre e se fecha com frequência, telefone que toca, olhares curiosos, conversas paralelas, mas que, nessa situação, não dificultaram a realização da entrevista nem tampouco a escuta da gravação.

A entrevista teve duração total de 45 minutos e 17 segundos. Após, conversamos sobre outros assuntos pertinentes à educação e encerramos o “papo” por volta das 18h, horário que a professora havia determinado como limite por ter um compromisso logo em seguida.

⁶³ É um Centro de Pesquisa de Formação Inicial e Continuada em Educação Física, localizado no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFES. É constituído por professores/as do CEFD/UFES, da rede privada de ensino superior, do Sistema Municipal de Ensino de Vitória e por discentes bolsistas e voluntários do Curso de Educação Física da UFES.

Observações:

1. Sons e dinâmica do cotidiano acadêmico: porta que se abre e fecha com frequência, pedidos de informações, usos de equipamentos (computador e telefone).
2. Mudanças no tom de voz da professora de acordo com a ocasião e com as emoções que vinham à tona, fazendo-a, por vezes, ficar com os olhos marejados.
3. Passado e presente se entrelaçando – em alguns momentos a professora parava, o que percebemos como um exercício de rememoração, de busca de fatos vividos.
4. Cuidado da professora em refletir sobre o que iria dizer. Por vezes, suas respostas tinham um tom de dúvida, o que nos pareceu que ela precisava de mais tempo pra elaborar algumas respostas.
4. Experiência construída a partir dos contextos escolares vividos, tanto na condição de aluna quanto na de professora, e das influências de outros sujeitos (família, colegas de trabalho).
5. Ênfase na relação com os/as alunos/as.
6. O aspecto pessoal e o profissional percebidos de forma articulada.

DAS REFLEXÕES SOBRE O MEMORIAL E QUESTIONÁRIO À ENTREVISTA

– Sofia, o que significa, para você, “ser professora” do contexto escolar?

– Bom, primeiro, eu acho que professor é uma condição. É um sujeito que tá num *espaçotempo* pra mediar, que tá mediando uma relação de ensino-aprendizagem. Então, eu acho que o ser professor é estar para além de conteúdos... como se diz?

– Preestabelecidos?

– Preestabelecidos. Ser professor é você fazer parte da formação de outras pessoas. Da educação, da formação de outras pessoas. E eu acho que é exatamente por isso que é um ato de responsabilidade que não tem quase palavras pra descrever. Nesse sentido, eu acho que o professor, na condição de ser professor, é uma posição que estabelece uma regra básica que é sua relação ética no mundo e com as pessoas. Se a gente não tiver esse mínimo de..., de norteamento, eu acho que foge um pouco dessa

coisa de ser professor. Se a gente quiser trabalhar numa... proposta de formação, que é o ensinar esses conteúdos científicos, universais, culturais, mas também a formação de pessoas, de ser humano, de ético e de pessoas que futuramente também serão responsáveis pelo mundo que elas irão viver né? Então eu acho que ser professor é isso, é estar nesse lugar, nesse processo, nessa mediação dessas relações que vão se estabelecendo dentro da escola, que é o espaço privilegiado pra trabalhar para além do senso-comum. Então o professor também tem essa responsabilidade desses conhecimentos, desses saberes, mas também isso tem que retornar pro senso comum de uma forma diferenciada. Acho que ser professor pra mim tá aí. Ser o melhor possível, o melhor que eu possa ser, pra fazer diferença na vida das pessoas com as quais eu vou trabalhar.

– E como você vê isso lá no seu contexto de trabalho?

– Como assim?

– Esse papel que você fala de ser professor, você consegue vê-lo no seu dia-a-dia?

– Ah consigo! É lógico que é um trabalho de formiguinha, até mesmo porque, quando a gente trabalha em determinados contextos, ainda mais se for num contexto mais conturbado com conflitos de relações (...) é que são atravessadas por muita coisa assim... invertida de valores, isso é um complicador. E, quando eu percebo que os alunos, por exemplo, começam a estabelecer uma relação diferenciada entre eles, propondo situações que envolvam todo mundo, que envolvam é... um processo de maior respeito, que envolva um processo de participação de todos e não de dois, três, é lógico que aí eu me sinto realizada. E isso a gente vê acontecer, né? Mas é um processo de formiguinha, por isso que eu digo assim: 'Se você quer ser professor, você tem que ser persistente, porque a coisa não é imediata, é um trabalho de muitos e muitos anos'. Acho que é isso.

– Você consegue se ver como sujeito de mudança?

– Ai, eu não sei se eu sou tão boa assim. Eu me vejo como uma pessoa que tento fazer parte. É lógico que todos nós temos princípios, valores, ideologias e coisas que antecede a escola, que é nossa formação. Isso é um determinante pra gente fazer as escolhas que a gente faz na escola de didática, de metodologias, de que tipo de

trabalho vai ser desenvolvido, como que isso vai ser desenvolvido, né? Agora, assim, eu tenho uma coisa muito clara pra mim, Rosana: eu acho que o mundo é muito desigual e na medida que eu puder contribuir pra que as pessoas percebam isso e isso de alguma forma vai repercutir talvez numa melhora de condição, na relação entre as pessoas e elas tomarem consciência dessa desigualdade, eu vou contribuir. Agora, eu ser um agente de mudança, não sei se eu tenho esse poder todo. Sei lá... talvez consiga fazer, né? Eu acho que não consigo isso tudo, não. Tô tentando, tô tentando... A prática de um professor tem que necessariamente passar por um viés ético, e de uma prática muito consciente do que você está fazendo, porque essa é uma responsabilidade muito grande, você tá trabalhando na formação. Imagine você pegar meninos de uma faixa etária de dez, sete, seis, oito anos de idade? Você vai intervir diretamente na formação dessas pessoas. E eu acho que a gente não pode fechar os olhos pra algumas coisas, a questão da exclusão, das desigualdades, da discriminação que o tempo inteiro acontece, que a escola, muitas vezes, reproduz, não numa forma proposital, consciente, mas a escola tá dentro de uma coisa maior, que tem um sistema, que tem uma cultura, que tem toda uma... E nós viemos desse sistema, dessa cultura. Eu me pego muitas vezes na minha prática tomando determinadas atitudes que depois eu falo: 'Não acredito que eu fiz isso! [Risos]. Mas o bom é isso, que, quando você tem minimamente algumas coisas assim, claras... pressupostos e você consegue refazer isso, essa condição. Eu acho que o ser professor é isso, você ser capaz de, constantemente, se refazer, se ver no processo, se refazer, se reconstruir a cada dia a cada momento, porque a prática é uma coisa assim... que aparecem surpresas a todo instante, todo instante tem surpresa, tem coisa nova. E tem coisa que eu paro, olho e falo: 'Meu Deus como eu vou resolver esse problema?' [Risos]. Tem coisa que eu não dou conta, não! E nem a escola vai dar. Tem coisa que... você sabe disso! Tem coisa lá que a gente não dá conta, não. E eu nem me coloco nesse lugar de achar que eu tenho que dar conta, não vou dar conta, não, porque eu acho que é muito maior. É tão grande, tão grande que... se a gente achar que vai resolver você cria uma ansiedade e, não vai resolver de imediato, principalmente as questões sociais. Você pega menino que é espancado, no outro dia chega com o olho roxo na escola, menino que é

violentado de todas as formas, violência física, violência psíquica, violência é... e por aí vai... Você vai resolver e dar conta de um negócio desse, como? Então, eu acho que esse ser professor passa por aí, né? A gente ter consciência dessas coisas, da desigualdade, da onde que vem isso e como é que eu lá, na minha condiçãozinha de professora, condição que eu digo assim, diante de tantos problemas, tantas coisas, como que eu posso tá ajudando, posso tá contribuindo pra uma coisa melhor pras crianças, pros alunos, pras pessoas com quem eu estou convivendo, porque, na verdade, a gente vive num contexto na escola não só com as crianças, né? A gente tem relação desde as merendeiras, os guardas, da diretora, é... da pedagoga, todo mundo faz parte desse contexto.

– Quando você fala da escola, dessa escolha pela escola, embora você já traga algumas respostas para isso, o que tem na escola que lhe traz essa...

– Bom, no memorial, eu já disse que eu tenho uma história muito próxima da escola. Minha mãe era professora e eu via minha mãe dar aula e isso já me encantava desde menina, da roça. Foi a melhor época de criança, era a época da escola que dava “reguada” [Risos], mas eu nunca fiz isso com meus alunos, eu achava isso um absurdo [Risos]. Eu estudei até o científico, Rosana, e, no segundo ano do segundo grau, eu vim pra Vitória. Até então, eu estudei [na minha cidade e lá] não tinha professor formado, pra nada, pra nenhuma área, por isso que eles me chamaram pra voltar pra dar aula de Física e de Matemática, pois eu era uma boa aluna nessas duas disciplinas. E aí eu voltei para [a minha cidade] e fiquei um tempo... porque eu gostava muito do magistério, sempre gostei muito da sala de aula. Lidar com esse ambiente da escola, isso sempre me encantou. Aí eu vim pra Vitória... Medicina que era uma coisa que eu não queria muito fazer, né? Tudo muito conturbado, eu não conseguia estudar direito e aí a Educação Física era também uma outra opção pra mim, porque eu gostava muito dessa área, do movimento, da dança, eu sempre amei isso... Foi quando eu entrei no curso de Educação Física, não tinha me preparado suficiente pra fazer Medicina, aí eu passei na Educação Física e fiz. Comecei dar aulas de ginástica, trabalhar em academia...

– Ainda na graduação?

– Isso, e já tava no finalzinho da graduação. Também dei umas aulas de natação, ginástica... mais o que eu dei? Que eu lembre foi mais nessa área aí. Só que, na nossa

época, era uma área que era muito mecânica, uma coisa muito repetitiva, uma coisa que... e eu nunca fiquei muito feliz de ficar nessa condição de só ir lá repetir e voltar pra casa. Eu sempre tive, assim, uma coisa meio política, meio rebelde [Risos] e eu acho que a escola me possibilitava esses diálogos, essas discussões, esses debates e o acesso a esses saberes, esse saber mais político, esse saber mais rebelde. Eu acho que a escola era um lugar que eu me sentia mais feliz, porque eu podia é... eu tinha espaço pra isso na escola. E era o que não tinha na academia e eu ficava pensando: 'Gente, que contribuição eu... que é que eu to fazendo aqui?' Eu acho que isso me tava dando uma crise existencial. Até que eu defini: na Educação Física o que eu quero é a escola. Quando eu fazia faculdade, eu substituía colegas assim, temporariamente. Então, na própria faculdade, eu já tinha, eu já tava meio que... do meio pro final do curso já com isso estabelecido. Quando eu terminei a faculdade, foi imediato. Eu terminei e já vim trabalhar... com escola, aí não tem jeito, é escola mesmo e acabou! E então eu me dediquei... Praticamente 20 anos me dedicando à educação.

– No curso, houve algum momento ou circunstância que lhe fez despertar pra isso?

– Teve.

– Por exemplo?

– Eu fiz algumas disciplinas que, na época, eu acho que eram até, é... como se diz, adiantadas pro estilo do curso. Tinha a disciplina que era com a professora Terezinha Giacomim que foi interessante. O professor Paulo Roberto, que apesar de todo doidão daquele jeito dele de ser, eu acompanhava tudo e não entendia nada do que ele falava, porque eu não conseguia acompanhar ele, mas, assim... ali já era um... os indícios que a minha intuição já tava no caminho da escola. E quando a gente começava a discutir as questões sobre a educação... A nossa faculdade foi um período de muita efervescência dentro das universidades, em especial da Educação Física. Começam as teorias mais críticas, falar dessa Educação Física, tentar falar dessa Educação Física de uma forma diferente, que não fosse só aquela de jogar... jogar futebol, jogar handebol e... Então, aí eu nunca consegui me colocar nesse lugar de professor treinador, eu não conseguia fazer isso na escola e, às vezes, isso me preocupava porque, às vezes, a escola esperava do professor de Educação Física que ele

mostrasse resultado, com um time que ganhasse uma competição, alguma coisa assim, né? Mas eu nunca consegui me sentir assim esse professor, porque eu não conseguia me ver nesse lugar, de só treinar, aquela coisa mecânica, ir lá e responder esse resultado de vencedor, de ganhar. É... essa coisa assim da competição nesse modelo me incomodava muito, sempre me incomodou, porque isso tem... eu acho que muito a ver com minha origem. Eu venho de... como que eu digo, de um lugar que... era comunidade, tudo que a gente tinha que fazer todo mundo fazia junto. Então essa coisa de competição excessiva, de ter que eliminar o outro pra ganhar essas coisas assim, isso não me agradava, não. Então o meu ser professora, isso daí era uma coisa que eu não gostava, eu não queria. E até hoje eu não gosto de mexer muito com isso. Gosto de esporte, adoro o esporte, do vôlei, da dança, gosto dessas coisas, mas não desse jeito.

– Quando você fala no memorial dessa ginástica, dessa coisa mecânica que não te realizava... E o que te realiza?

– O que me realiza é um espaço onde eu possa estar discutindo, debatendo, implementando, inclusive, tentando, na minha prática, implementar é... uma prática que eu possa pensar, que eu possa criar e que, nessa prática, é lógico, a gente busca... a gente fala das questões sociais, de transformação social, eu nem gosto de falar muito disso, eu acho que faz parte de minha prática, então o lugar que me possibilita alçar vôos é... me possibilita pensar, me possibilita problematizar e até questionar minha própria prática e confrontar isso com outras e... estudar e... eu acho que... tem muito a ver com a política, não tem jeito, não. A minha ligação com a escola tem muito a ver com a política, eu acho que é assim.

– E você consegue delimitar um lugar onde se constitui professora?

– Ah, sim, a sala de aula [Risos], na relação, ah, é na relação! Pra mim o maior pagamento que eu tenho... é lógico que eu preciso ter dinheiro porque essa é a relação de sobrevivência no mundo que a gente vive. Eu tenho que comprar arroz, feijão, essas coisas. Mas o maior retorno que eu tenho que me realiza, o retorno que me realiza é quando é... alguma coisa que você tá propondo, algum projeto que você tá construindo, ele se efetiva naquele grupo e, de fato, aquele grupo ali é... avançou, e ele percebe que ele conseguiu alcançar . Desenvolvi um projeto com as meninas do estágio na escola...

um projeto de pipa. Aí tinha um menino lá que ele era muito 'brabo', nossa vida! É aquele assim, de ameaçar a professora, menino com dez anos de idade. Aí, nesse projeto de pipa, é... como ele adora a tal da pipa e ele sabe fazer, nós o colocamos como monitor. Olha, Rosana, ele se sentiu tão importante, tão importante, que ele foi se envolvendo numa coisa, ele ensinava os outros, aí teve um dia que ele teve que viajar com a mãe, não sei pra onde, e ele ia ter que faltar aula. Naquela aula que ele ia faltar, era o dia que ele tinha que trazer a rabiola pronta, aí ele veio: 'Professora!' [eu não pensei que esse menino ia fazer isso... e uns dias antes ele tinha ameaçado a professora num festival, a professora de sala dele]. Aí ele virou pra mim e disse: 'Professora, quarta-feira eu não posso vir, porque eu vou ter que viajar com a minha mãe, mas não tem problema, eu já fiz, já deixei com 'Beré' [colega dele] pra trazer pra mim, mas, na outra aula, eu vou tá aqui. Pode deixar que eu vou tá aqui pra gente poder fazer o projeto'. Então, assim, eu acho que isso, pra mim, é o retorno, é o que me realiza enquanto "ser professora", isso me realiza, motiva a continuar... E isso não é toda hora que acontece né, Rosana? Eu acho que ser professora é um investimento a longo prazo com... não com muitas respostas assim... muito menos imediatas. Eu acho que algumas respostas a gente vai tendo, resultados digamos assim, resultados nesse sentido, desse investimentos na pessoa, nesse ser humano, em especial a criança que está ali em risco social... Eu gosto de trabalhar com desafios. O aluno que é rápido, que faz tudo fácil, esse aluno eu acho bacana, eu acho legal, mas o que me encanta é o desafio, de pegar aquele garoto que é a "peste" da escola [Risos], e aí a gente vai devagarinho, mexendo daqui, mexendo dali e vai vendo o garoto ter mudança. Isso é o que me encanta na profissão de ser professora, essa possibilidade.

– Você fala aqui no memorial da necessidade de cuidado com a categoria...

– Eu acho que... eu acho que é no Brasil de um modo geral, né? O professor eu penso que é uma categoria profissional é... tão especial, tão especial que o nosso país ainda não se deu conta do cuidado especial que tem que ter com essa categoria. E é um cuidado de trato mesmo, não só das questões financeiras, que isso é importante? É. Já falei aqui, isso é fundamental, porque, sem grana, vamos ser bem objetivos, você não coloca o arroz e o feijão, sustenta a casa, a família e eu sempre fiz parte desse sistema de família, essa grana pra mim sempre foi importante para sobreviver. Mas eu digo

assim, além disso, é a valorização, o respeito, a integridade desse profissional, respeito ao lugar que esse profissional deve ocupar em qualquer sociedade que se pretenda é... assumir um... uma outra instância de... de país, de desenvolvimento, de... não sei... de cidadania? Não sei se pode falar isso... Eu acho que é uma categoria muito desmerecida, muito desrespeitada, você pensa bem, o professor ele trabalha na formação de pessoas, de seres humanos, o professor vai formar o futuro médico. Agora, se eu formo o futuro médico mercenário, ele só quer ver dinheiro, ele não vai querer trabalhar lá em Terra Vermelha, lá em São Pedro, aonde tem um monte de gente morrendo, ou com problemas, porque não tem condição de ser assistido, de ser... de ser cuidado. Aí tem um monte de médico mercenário que quer colocar seu consultório e cobrar 150 conto a consulta. Quem que vai lá no consultório dele? Só quem tem dinheiro pra pagar, entendeu? Então o professor é essa pessoa da base, é o profissional da base, da cultura de um povo, da educação de um povo, além da família, dos pais, tem o professor que tá lá. E o Brasil parece que não se toca disso nunca, não acorda! Assim, eu acho que todo profissional tem que ser valorizado, tem que ser respeitado, todo trabalho é digno, não tô desmerecendo nenhuma categoria, mas só que eu digo assim, quando se coloca um médico e um professor, por que que o danado do médico tem que ser tratado num *status*? num... é lógico que tudo isso faz parte de um sistema liberal, capitalista, que classifica, que hierarquiza as relações. Um diploma, ele determina o lugar que você vai ocupar na sociedade, beleza! Mas, assim, eu sou a favor disso? Não! Deus me livre, eu não acho que tem que ser assim. Agora, o professor é um profissional especial.

– E aí, aproveitando a Medicina que você tocou, fale um pouquinho sobre essa idéia de fazer Medicina.

– Sim, eu queria fazer Medicina. É exatamente nesse sentido aqui do cuidado, do cuidar do outro, né? Então, quando eu pensei em fazer Medicina, ah, isso era menina ainda lá em [minha cidade]. Quando eu vim estudar em Vitória, que eu comecei a ver as vagas profissionais, né? Aí eu pensei em fazer Medicina com esse intuito. Eu acho que, mesmo fazendo Medicina, eu seria professora de algum jeito, eu estaria ligada à educação, nem que fosse, sei lá, na área da saúde, na área da educação. É... e a minha opção de trabalho nesse momento em que eu quero fazer a Medicina, depois eu

faço essa troca pela Educação Física, a minha opção sempre foi pelos oprimidos, pelas pessoas que são desfavorecidas, de alguma forma eu sempre tô ligada a elas.

– Aqui você fala que, no ensino médio, já começou a dar aula. De onde vem essa condição de dar aula, mesmo sem ter estudado pra essa prática profissional?

– Na verdade assim, não sendo profissional, eu tinha 18 anos de idade, 17, 18 anos era [Risos] é... sem uma formação profissional, isso seria de uma forma empírica, de uma forma... reproduzindo os professores que eu tive, um modelo de ser professor que eu até então tinha tido. Então, eu acho que até mesmo porque, nesse momento aqui, era uma questão de necessidade na comunidade em que eu vivia. Não tinha professor, porque, se tivesse professor formado era outra história, não tinha professor. A minha alfabetizadora, e que eu adoro ela, eu acho que, pra mim, ela foi a alfabetizadora que toda alfabetizadora tem que ser, entendeu? No sentido de carinho com os alunos, no trato com os alunos, e a professora tinha o quê? Quarta série. Rosana, tudo era pra eu não dar certo. Tudo conspirava pra eu não dar certo, pra eu não ser professora, pra eu não ser médica, pra eu não ser uma profissional formada, porque eu morava num lugar que nem professor tinha [Risos], quem quisesse se formar em alguma coisa, tinha que sair, morar em outro lugar.

– Tem alguma situação que você possa dar como exemplo, que você faz e que te lembra esses momentos aí de infância...

– Tem. Às vezes, eu lembro muito que minha mãe ensinava Matemática para os alunos dela com pauzinho de picolé, tampinha de garrafa, com... com essas coisas práticas, assim...

– Sucata?

– É sucata, e eu adoro trabalhar com sucata. Adoro fazer essas coisas na aula... desenvolver jogos, fazer aproveitamento de coisas assim, e... nos jogos...

– Sofia, você percebe momentos em que sua vida pessoal interfere na vida profissional ou vice-versa?

– Olha, eu acho assim, que não é nada fácil, uma mulher... casei com 19 anos, tive três filhos, é... meu marido, ele não tem nada a ver com a área da educação, ele é comerciante, então é uma pessoa que tem outra, outro objetivo, é uma pessoa muito diferente de mim. Até hoje eu também não entendo como é que essa relação deu certo

[Risos], mas isso é uma outra discussão... Mas, enfim, interfere, em muitos momentos interferiu, sim. Então eu acho que... é... A minha determinação, a minha teimosia é que foi maior do que essas interferências, pra eu continuar, na docência, trabalhando, cada vez querendo estudar mais, entendeu? Tem dessas coisas, a gente quanto mais estuda, mais não sabe nada. Agora eu estou assim: 'Meu Deus, eu não sei nada!' Eu falo: 'Jesus quanta coisa mais eu tenho que ler [Risos], que eu tenho que avançar'. Mas, assim, eu acho que... é essa teimosia, determinação e esse gosto que eu tenho pela área do magistério, da docência é que me fizeram persistir e permanecer, porque, com relação à vida pessoal, isso interfere, tem muita coisa que interfere, nossa!...

– Tem um exemplo que você possa dar?

– Deixa eu pensar aqui... É... mas, na verdade, às vezes, tem um imbricamento tão grande, tão... é, é... forte, eles são tão atravessados que é difícil a gente falar isso muito separadamente, né? Por exemplo, minha filha às vezes fala assim: 'Poxa, mãe, você podia trabalhar menos, eu nem te vejo'. Quer dizer, a minha filha na adolescência, né? Precisando da minha presença e eu lá no trabalho, cuidando dos filhos dos outros, né? Mas, com todo o prazer! Isso não é problema pra mim, mas, assim... eu também tive que repensar o tempo que estava me dedicando a cada um desses espaços: família, é... trabalho, mas, como eu sou uma pessoa, eu não sei se é defeito e eu não sei se é qualidade, que eu não sei vivenciar muito racionalmente as coisas, de fato, eu vivencio e mergulho no que eu to fazendo... Então, o que a família mais reclamava é que, às vezes, eu esquecia da família e... me envolvia com trabalho, porque aí a gente começa a fazer um projeto, você tem que se envolver, além das horas que você trabalha você tem que... para além dessas horas, né? Você tá envolvida com outras dinâmicas, outras ações que vão além. Por exemplo, você dar a sua aulinha ali e ir embora. Eu nunca consegui ser essa professora, ir lá na sala de aula, dá minha aula e rachar fora. Então, eu me envolvo com os alunos, eu me envolvo nos projetos que eles estão fazendo, eu vou lá na escola. Se tiver que ir lá na casa do menino, eu vou, então tem essas coisas, né? Que aí eu não sei vivenciar isso pelas metades, parece que eu não fiz bem meu papel.

– O que você entende por profissionalismo na Educação Física?

– Profissionalismo? Não sei, Rosana... você tá me fazendo uma pergunta assim que eu não pensei muito sobre isso, não.

Nesse momento, dada à dificuldade demonstrada pela professora para responder a essa questão, fez-se necessário explicitar melhor a pergunta.

– Bom, primeiro, acho que, pra ser professor, você tem que ter uma formação profissional, primeiro ponto é isso, né? A partir disso... Pra falar a verdade, a palavra profissionalismo tá me pegando meio de surpresa e eu vou falar coisas que talvez não seja muito... não tenho propriedade...

– Não tem certo nem errado!

– Mas, assim, pra gente ser profissional, eu acho que, minimamente a gente tem que atender alguns requisitos, que é você dominar algumas coisas para qual você tá trabalhando. Pra eu ser profissional da área de Educação Física, eu tenho que ter, minimamente, alguma preparação, formação, né? Pra tá assumindo esse lugar. E aí entra outra coisa: a ação do profissionalismo... Que... que é agir com profissionalidade, né? Não sei... se eu sou professora, eu acho que isso já me remete a desdobramentos que eu necessariamente tenho que ter em qualquer lugar que eu esteja. Tem que ter ética, eu tenho que ter responsabilidade, eu tenho que ter cuidado, cuidado com aquilo que eu falo, com aquilo que eu faço, é... eu, eu, sempre fico pensando assim: reivindicar é uma coisa muito interessante, mas eu acho que o outro lado da moeda também é muito *bom a gente ter essa consciência*, não é só reivindicar! Eu acho que o profissionalismo também passa por aí. Ou seja, eu tenho que dar conta daquilo, daquele papel que eu tô assumindo ali naquele lugar. Aí passa por todas questões: eu tenho tantas horas no meu trabalho aí eu chego na hora certa ? Eu saio na hora certa? Eu tô presente? Eu participo das discussões? Eu busco conhecimento? Eu busco melhorar minha prática? Eu procuro ser um profissional consciente? Eu procuro ser uma pessoa que faço parte de, da... efetivamente da vida da escola, daquele contexto... eu busco dar sugestões? É... assumir situações que fazem parte desse... desse ser professor, né? E uma outra coisa que eu acho importante é assim... o máximo de elementos até pra analisar, refletir, pensar sobre as situações que rolam naquele contexto. Porque muitas situações que eu vejo muita gente sendo execrada, julgada, massacrada, é... detonada, por julgamentos sem, por...

– Professores?

– É, é de modo geral, por profissional por causa de disse-me-disse, assim, eu acho que o profissionalismo também passa por aí. Você se... como se diz... ter elementos, buscar compreender as coisas, procurar entender, até pra analisar melhor e ter também decisões, a gente tem que ter decisões! Em muitos momentos, você tem que tomar uma atitude. Tem que ter atitude: é com aluno, é com o colega, é na coordenação, é em toda situação. Eu acho que o profissionalismo, ele passa por aí, é você estar cada vez mais preparada, e eu não acredito em “estar preparada”, a gente tá, a gente continuar sempre buscando... é a gente ter elementos, ter propriedade no que fala, no que diz e consciência no que faz pra sempre tá tendo atitudes coerentes, é... falas cuidadosas, porque, independente de qualquer coisa, a gente tá lidando sempre com ser humano, com formação. Eu acho que isso é uma coisa que a gente tem que ter muito cuidado. Então, profissionalismo, eu poderia dizer isso, eu acho que profissionalismo requer tudo isso: ética, conhecimento, diálogo, participação, responsabilidade, compromisso e... fazer parte das lutas também! Das lutas que são pertinentes da categoria, lógico tem que fazer parte também [Risos]. Não sei se eu sou tudo isso não, tá? Eu tô falando, isso aqui é discurso. Agora, disso daí pra prática são coisas que a gente tenta fazer, constantemente, mas se a gente faz...

– Tem alguma questão que você queira acrescentar, Sofia, que talvez a gente não alcançou aqui nas perguntas?

– Não. Então, assim... sobre a opção de ficar na educação... porque eu falo das conquistas pra você, Rosana? Porque eu venho de uma família, de um processo histórico, né? Na minha formação, que tudo era ao contrário pra que não desse certo, e pra que eu continuasse, né? Então, assim, na medida que eu vim pra Vitória, terminei o 2º grau, fiz o ensino médio, terminei, fiz vestibular, aí fiz a faculdade e daí você vai procurando uma especialização, você vai se envolvendo com a escola... Então, eu acho que isso tudo foram conquistas muito importantes para mim e que me fizeram também, é... me alimentaram também, como diz Espinoza, estou estudando Espinoza, homem difícil! [Risos]. Então, como diz Espinoza, me potencializou nessa caminhada. Então, essas conquistas que eu digo são esses pequenos é... pequenas coisas que eu fui fazendo e que me potencializaram nessa condição de professora. Então, assim, eu

fazia uma especialização, então, lá era um momento especial, que eu tava estudando, que eu tava me enxergando enquanto professora, né? Tem todo o “me ver” como professora... Gente, não acredito que eu fiz isso fiz aquilo, não posso mais fazer isso! E, então, isso, são coisas que potencializam. Então isso que potencializa que eu chamo de conquista.

APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO PARA USO DOS DADOS

Caro/a professor/a,

De início, agradeço, mais uma vez, a sua colaboração para esta pesquisa que tem como objetivo principal compreender como nos constituímos professores/as de Educação Física. A sua participação foi fundamental pois, sem ela, nada do que eu dissesse faria sentido.

Dessa forma, entendo que esta pesquisa não é só minha, ela é nossa! Ela comporta um pouco de cada um/a de nós, de nossas experiências vividas que nos constituem naquilo que somos profissionalmente. Nela revelamos concepções de mundo, de Educação, de Educação Física e, especialmente, de docência, foco deste estudo.

Para analisar as informações que a mim foram confiadas/reveladas por você, necessito de sua autorização formal. Comprometo-me a utilizar com fidelidade o que me foi dito, sem identificá-lo/a, pois utilizarei um nome fictício e escolhido por você.

Professora Rosana Dias Fraga

..... **A U T O R I Z A Ç Ã O**

Eu, _____, autorizo à professora Rosana Dias Fraga a fazer uso das informações por mim relatadas em sua dissertação de mestrado.

Nome escolhido para identificação na pesquisa: _____

Assinatura do/a professor/a.

APÊNDICE G – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE PARECER E CONVITE PARA DEFESA DO ESTUDO

Caro/a professor/a,

Estamos na reta final de **nossa pesquisa**. Segue o texto da análise dos dados para que entenda a forma como dialoguei com suas informações e narrativas e também com as dos/as demais professores/as da pesquisa. Gostaria de, mais uma vez, contar com a sua colaboração, lendo o texto de forma crítica e apontando um parecer, validando ou não as apropriações feitas de suas falas. Também gostaria de saber sua opinião sobre o texto de uma forma geral. Entretanto, ressalto a importância da devolução no prazo máximo de sete dias para que possamos concluir o trabalho em tempo.

Aproveito a ocasião para convidá-lo, ou melhor, “convocá-lo” para a defesa de **nosso estudo** que ocorrerá numa sexta-feira do mês de abril⁶⁴ no Centro de Educação Física da UFES, com dia e horário a ser agendado com a Banca Examinadora. Em breve enviarei o convite com informações mais precisas.

Sua presença é de fundamental importância nessa ocasião e, se preciso for, poderemos emitir uma declaração comprobatória de sua participação neste evento. Agradeço mais uma vez.

Um abraço,

Professora Rosana Dias Fraga

⁶⁴ Essa previsão sobre o dia da semana e o mês em que aconteceria a defesa do estudo, posteriormente, foi modificada e comunicada aos/às professores.

ANEXOS

ANEXO A – MEMORIAL DO PROFESSOR ANTÔNIO

Escrever sobre minha trajetória profissional torna-se algo longo, pois tenho que ir aos dois primeiros anos de minha escolarização. Estudava em uma escola bem pequena e minha tia (pois é casada com meu tio até hoje) foi quem, depois de minha mãe me introduziu oficialmente no mundo das letras e números. Lembro dela com um carinho muito especial, pois aliava severidade, jovialidade, espontaneidade com profunda competência. Tínhamos em nossa rotina além das atividades de sala de aula o momento das brincadeiras, momento este que era esperado com profunda alegria e ansiedade por todos nós. Ela nos levava para o pequeno pátio e sempre trazia alguma novidade, que reforçava o conteúdo de sala ou simplesmente nos dava prazer. É com saudade e respeito que revivo cada brincadeira de meu primeiro ano de escola todas as vezes que vou realizar um planejamento para as minhas primeiras séries. Dentre as atividades que ela nos proporcionava e que eu mantenho em meu repertório de brincadeiras até hoje estão: gato e rato, coelho sai da toca, cantigas de roda, ovo choco, piques diversos, caça ao tesouro dentre tantas outras que o tempo encarregou-se de apagar de minha memória. Com os anos descobri que ela não era professora de educação física e sim uma pessoa comprometida com o desenvolvimento pleno de seus alunos. Parabéns minha tia o que eu sou hoje devo a uma pessoa extremamente séria e comprometida com aquilo que se propôs a fazer. Em meu segundo ano primário tive a sorte de ter outra professora que seguiu a mesma linha de trabalho que minha tia, o que nos levou a aprender de forma prazerosa aquilo que para outros deveria ser muito difícil de assimilar. Devo a essas duas “DEUSAS” o meu prazer pela leitura, a minha escrita perfeita e também a minha futura opção pela área da educação. Minhas terceira e quarta séries transcorreram sem muita graça, pois esqueceram que eu tinha um corpo e que este corpo tinha que ser exercitado, porém em suas formas de abordar o conteúdo a que se propunham ministrar foram competentes e capazes. Fiz concurso para ser admitido em uma escola maior, passei e fui estudar cheio de

expectativa, fiquei feliz e surpreso quando um rapaz entrou em nossa sala e nos falou que ele era o nosso professor de “educação física”. Em minha cabeça de criança eu iria ter todos aqueles esportes que víamos na televisão, só que para minha decepção em quatro anos nesta escola eu vi este mesmo rapaz apenas umas vinte vezes, pois o mesmo não ministrava as aulas a ele atribuídas e eu hoje não consigo entender como um ser daqueles roubava os cofres públicos com aquela atitude incompetente e inconseqüente, e ainda por cima subtraía os sonhos e necessidades de toda uma geração e ninguém tomava atitude alguma. Devido a minha inquietação e necessidade de liberar um pouco de energia meus pais inicialmente me matricularam na natação com um profissional magnífico chamado Iberê que até o ano passado ainda ministrava aulas no SESI de Jardim da Penha. Posteriormente me matriculei numa oficina de ginástica olímpica com o professor Paulo Roberto Gomes de Lima, foi aí que verdadeiramente conheci o que era atividade física e qual seu valor para o nosso bem viver. Passados os anos de meu ensino fundamental, novamente prestei concurso para ser admitido no antigo 2º grau, hoje ensino médio. Aqui foi um momento de extrema dúvida, o que fazer: lembrava-me de minhas professorinhas e desejava ser como elas ,só que já naquela época o magistério já não era valorizado e resolvi fazer o curso “técnico em administração”. Para minha surpresa aqui também tínhamos “educação física” só que o “profissional” que se dizia professor conseguia ser muito pior do que aquele que nos enganou em minha outra escola, pois este se trancava em sua sala e nem vinte vezes em três anos eu consegui ver a cara dele. Durante todo o meu 2º grau não pratiquei atividade física alguma nem mesmo durante a bagunça que alguns teimavam em chamar de aula. Nesta época me tornei estagiário da “Caixa Econômica Federal” estágio este que durou até o termino de meu terceiro ano. Estágio este que pesou em minha decisão de fazer o vestibular para administração de empresas, fiz o vestibular passei e comecei a cursar o tão imaginado curso. Só que nesta mesma época fui chamado para servir o “Exército Brasileiro”, local onde pude através da disciplina militar vivenciar a atividade física de maneira séria e bem orientada o que me seduziu bastante para fazer a opção pela área de educação física. Larguei o curso de

administração de empresas, voltei para o cursinho pré-vestibular e no final acabei tentando vestibular para medicina, o que foi um tremendo erro, porém só conseguimos enxergar algumas coisas com a maturidade. No ano seguinte fiz vestibular para educação física e iniciei o curso. Não tinha expectativa nenhuma em relação ao curso e mesmo assim me senti extremamente decepcionado em relação ao mesmo, pois os profissionais da universidade eram tão pouco profissionais quanto aqueles dois que já haviam passado por minha vida nos anos anteriores. Porém como toda regra tem suas exceções reencontrei o Paulo Roberto e descobri grande afinidade por algumas disciplinas independente de quem as ministrasse. No segundo período da universidade surgiu uma escola estadual para eu trabalhar, pensei um pouco e decidi aceitar o desafio, só que eu tinha e ainda continuo tendo uma meta: a de nunca me aproximar nem em pensamento daqueles dois incompetentes que foram meus professores no passado e que tanto mal causaram a mim e a toda a minha geração roubando nossas possibilidades e sonhos. A escola não tinha nenhum material de educação física para eu trabalhar, pedi de presente para todos os meus familiares o material necessário para eu executar um bom trabalho e para minha surpresa ganhei muito mais do pedi e foi muito bom perceber que as pessoas ao meu redor se preocupavam com o meu fazer profissional. Foi nesta escola que aprendi a ser grande parte do que eu sou profissionalmente, foi nela que tive grandes crises e adquiri força para sobreviver a todas elas e foi também nela que percebi que aquele era o meu lugar por opção e de direito. Paralelamente ao meu emprego na escola estadual consegui um estágio em uma clínica de reabilitação neuropsicomotora, local este que imaginei passar o resto de meus dias, pois amava o trabalho e possuía grande afinidade ao que era realizado. Acenei com a possibilidade de largar o estágio, fui contratado, só que financeiramente não era nada compensador aí a afinidade ao trabalho e o amor deram lugar a frustração e a revolta. Formei-me trabalhando na rede estadual de ensino com carteira assinada e na clínica com contrato de trabalho. Insatisfeito com a imensa carga horária de trabalho e o pequeno salário recebido, larguei tudo e resolvi fazer outra coisa de minha vida, fui trabalhar na “Tostines” como promotor de vendas

só que ao invés de eu ficar feliz me senti ainda pior. Surgiram alguns concursos na área de educação física resolvi fazer e definitivamente assumir a minha opção e aptidão. Dentre os concursos que passei, resolvi assumir a “Prefeitura Municipal de Vitória” e retornar para a “rede de ensino estadual”. Até hoje permaneço em minha cadeira inicial da PMV sem interesse nenhum de sair, pois eu gosto muito da forma como aprendi a encaminhar o meu trabalho. A minha cadeira da rede estadual foi abandonada no ano de 1993, sendo que em 1995 fiz concurso para nova cadeira na “PMV” entrei e abandonei e em 2005 fiz novo concurso para a “PMV”, só que desta vez para “assistente técnico de direção” e pude aliar as minhas duas grandes paixões: as atividades administrativas com a sala de aula. Durante todos estes vinte anos de sala de aula em minha área específica tive crises existenciais muito sérias, porém nenhuma delas ligada ao meu profissionalismo e sim às condições de trabalho que muitas vezes nos são impostas e a falta de uma política séria de educação voltada para o desenvolvimento do ser humano em toda a sua plenitude. Tenho um grande sonho a realizar: “Que é ver a escola como um lugar onde as pessoas possam se expressar e aprender com liberdade sem que para isso tenham que ser punidas”.

ANEXO B – MEMORIAL DA PROFESSORA SOFIA

ALGUMAS MEMÓRIAS DO MEU SER PROFESSORA

Penso que minha história como professora teve início desde minha infância, observando minha mãe, também professora, em seu enfrentamento diário em escola pública de interior.

Minha mãe era professora e eu adorava ir para a escola com ela. Lá ficava observando o modo de ela dar aula e também das outras professoras. Fui aos poucos me encantando com esta profissão, sem mesmo saber que esta seria a minha profissão no futuro.

Lembro-me que logo em frente da minha casa, em 1971, morava o Vavá sapateiro, marido da Arlete, que tinham três filhos: Genésio, Alcinésio e Alcenir, meus “alunos” na “escolinha”. A escola era a varanda da casa deles. Lá eu brincava de dar aula para eles quase todos os dias. Então tinha “a aula e depois dever de casa”. Na outra aula corrigíamos o dever de casa e continuávamos a aula com novos conteúdos. Aquele que não tinha feito a tarefa de casa ficava de “castigo”. Era mesmo uma imitação da escola desta época.

Estudei toda a Educação Básica em escola pública e assim que terminei o Ensino Médio fui convidada pela escola que fiz o ginásio para lecionar as disciplinas de matemática e física, pois em escola de interior, nesta época não havia muitas opções de professores.

Em 1982, vim para Vitória para dar continuidade aos meus estudos, pois na minha cidade não tinha como continuar estudando.

No 3º ano do Ensino Médio, a minha escolha para o vestibular seria para medicina, entretanto, como foi um ano muito tumultuado para mim, inclusive com óbito na família e tive que mudar de casa várias vezes, não me senti suficientemente preparada para o vestibular. Caso eu não passasse no mesmo, teria que voltar para minha cidade e era o que eu não queria.

Assim, fiz a minha segunda opção: prestei vestibular para Educação Física e passei. Sempre gostei muito de esportes e esta foi a minha ligação inicial com o curso. Num primeiro momento o que eu pretendia nesta área era trabalhar com academia. Dei aulas de ginástica em alguns lugares, porém logo vi que não era bem o que me realizava.

Então, assim que terminei a faculdade, fui trabalhar em escolas, tendo a oportunidade de atuar em todos os níveis de ensino.

Quanto a minha permanência na profissão é por opção.

De certa forma estou satisfeita com as conquistas que fiz na minha carreira, apesar de entender que neste país precisamos melhorar em muito o “cuidado” com esta categoria.